PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 6 15 MARCA 1936 ROK XV

# DZIECKO RODZICÓW BEZROBOTNYCH

w świetle psychologji indywidualnej Adlera.

Punktem wyjścia psychologji indywidualnej Adlera była psychoanaliza, której twórcą jest psychjatra wiedeński Zygmunt Freud. Cechą wspólną obu kierunków jest hipoteza, że na postępowanie człowieka wpływa jakiś jeden naczelny popęd: dla Freuda jest nim dążenie do przyjemności (libido), dla Adlera popęd do znaczenia (Geltungsstreben).

Chociaż cały zrąb nauki Adlera opiera się na hipotezie, okazało się, że zarówno nauka o wychowaniu jak i praktyka pedagogiczna wiele zawdzięczają psychologji indywidualnej. Z tego powodu wydaje mi się rzeczą słuszną rozpatrzeć dziecko rodziców bezrobotnych pod kątem widzenia tej nauki. Kryzys gospodarczy zaludnił nasze klasy nowym typem dziecka — dzieckiem rodziców bezrobotnych, które potrzebuje specjalnej opieki ze strony wychowawców.

Według Adlera każdy człowiek dąży do znaczenia, do posiadania mocy, tymczasem odczuwa, że posiada braki. Poznanie tych braków rodzi poczucie niepełnowartościowości. Źródłem tego poczucia mogą być braki organiczne, intelektualne, majątkowe i i. Jasną jest rzeczą, że u dziecka, żyjącego w gorszych warunkach, w tym wypadku u dziecka rodziców bezrobotnych, braki te występują obficiej aniżeli u innych dzieci; silniejsze jest też u niego poczucie niepełnowartościowości.

Dziecko to ma gorszą opiekę fizyczną; jest źle odżywiane, żywi się przeważnie tylko kartoflami i suchym chlebem, pije mleko najczęściej tylko w szkole; śpi razem z innymi członkami rodziny w jednem łóżku (zdarza się, że czworo dzieci sypia w jednem łóżku); dziecko to jest nieraz dziedzicznie obciążone. Nie pozostaje to bez wpływu na zdrowie tego dziecka — jest upośledzone w stosunku do innych dzieci, jego rozwój fizyczny jest opóźniony.

Dziecko rodziców bezrobotnych posiada bardzo często braki intelektualne. Wzrasta bez ciepła rodzinnego, nikt się niem nie

zajmuje w domu, zasób jego słownictwa jest mniejszy, rozwój inteligencji jest również opóźniony. Na rozwój tego dziecka źle wpływają warunki środowiska.

Gdy zaczyna pobierać naukę szkolną, w domu najczęściej nie ma warunków do odrabiania zadań. W nauce bardzo często wykazuje większe braki aniżeli jego rówieśnicy z innych środowisk. Nie zdobywa nagród, gorzej się uczy, nie umie sobie przyswoić w odpowiednim czasie wymaganych wiadomości — uważane jest przez innych za mniej wartościowe i samo tak się czuje.

Jego warunki materjalne są niedostateczne. Ubranie ma najczęściej tylko jedno, które mu zwykle ktoś darował, jedną parę butów, dwie koszule, chodzi do szkoły bez palta nawet w dni mroźne i słotne, zeszyty i podręczniki otrzymuje ze szkoły. Pod względem majątkowym uważane jest i czuje się również mniej wartościowe.

Im większe poczucie niepełnowartościowości, tem większe jest dążenie do kompensacji tj. wyrównania braków. Z tego powodu Herostrat podpalił świątynię Artemizy w Efezie. Była to dla niego jedyna możliwa droga do sławy. Z tego powodu bohater romansu Kazimierza Przerwy Tetmajera pt. *Gra fal* wysadza w powietrze katedrę św. Piotra w Rzymie, bo na nic innego zdobyć się nie umiał, aby wsławić imię Polaka w świecie.

Dziecko rodziców bezrobotnych również dąży do wyrównania swych braków, jednak nie każde zdobywa się na tyle siły, aby wyrównanie odbyło się w sposób, nie wywołujący kolizji z normami społecznemi i moralnemi.

Według Adlera już w wieku przedszkolnym urabia się w dziecku t. zw. „styl życiowy", który pozostaje niezmienny na całe życie. Szkoła może już tylko korygować braki wychowania przedszkolnego. Dziecko przychodzi do szkoły przygotowane przez rodzinę. O ile jest dobrze przygotowane, umie się podporządkować i przyzwyczaić do zadań, które stawia szkoła, umie myśleć o innych i interesuje się innymi, przyjmuje nietylko przyjemności szkoły, ale próbuje również przemóc trudności, jakie nowe środowisko nastręcza.*)

---

*) Twierdzenie powyższe nie wyklucza faktu, że i dzieci z innych sfer mogą być przez dom źle przygotowane do życia szkolnego. Specjalną trudność wychowawczą ma nauczyciel z dziećmi rozpieszczonemi przez rodziców.

Dziecko rodziców bezrobotnych, które nie zaznało ciepła rodzinnego, które jest często traktowane tylko jako „gęba do żywienia", nie poznało właściwego stosunku do drugiego człowieka i żyje w społeczeństwie jak na obczyźnie. Będzie też zawodziło w szkole. Uczucia społeczne są u niego słabiej rozwinięte, ma trudności w wymowie, unika wzroku drugiego człowieka.

Środowisko bezrobotnych pogarsza się zwykle stale. Bezrobotni zmieniają mieszkanie często na mniejsze i mniej zdrowe, co kończy się w ten sposób, że zapełniają podmiejskie baraki. Bezrobotni zostają wytrąceni z normalnego rytmu życiowego, a społeczeństwo wyklucza ich z swego środowiska, wyrzucając ich na peryferje miast, gdzie powstają osiedla, nieznane dotychczas w dziejach miast. Zmiana środowiska lepszego na gorsze wpływa na pogorszenie się wyników pracy dziecka. Staje się ono przekorne, bo podświadomie spodziewa się wrócić do poprzedniego, lepszego środowiska. Wiele dzieci opuszcza szkołę, wagaruje, w czem wyraża się dążenie do zmiany środowiska, kradnie, kłamie i schodzi na bezdroża. O ile widzą, że w tej dziedzinie łatwiej im osiągnąć wyniki aniżeli w normalnych warunkach, pójdą dalej tą drogą. Często połączą się w bandę opuszczonych dzieci, która razem stanowi większą siłę niż jednostka. Dziecko takie często nie ma już odwagi wejść na nową drogę życia.

Postępowanie człowieka wypływa z jego mniemania. Każdy człowiek posiada pewne mniemania o sobie i o faktach życia, chociaż często sobie tego nie uświadamia. Dziecko urabia sobie mniemanie na podstawie doświadczeń otoczenia. Dziecko rodziców bezrobotnych, które słyszy narzekania rodziców, wzrasta w mniemaniu krzywdy społecznej i nienawiści do klas wyższych. Postępowanie jego będzie się skłaniało do buntu, który znajdzie swój wyraz w niszczeniu cudzego dobytku i dobra ogólnego.

Spotykamy dwa typy dzieci: bierny i czynny.

Typ bierny podchodzi do każdego zadania z mniemaniem „nie mogę"; nie wierzy we własne siły i to obniża wartość jego wysiłku. Zrażają go ironja i zaczepki kolegów i nauczycieli. Jest skłonny do wagarów i do kłamstwa. Dzieci tego typu dostarczają przyszłych neurasteników i samobójców.

Typ czynny podchodzi do każdej pracy z postanowieniem „nie chcę"; jest skłonny do wybryków, przeszkadza na lekcjach,

jest hałaśliwy, zaczepny, skłonny do bójek, seksualnie pobudliwy. Wszelkie kary potęgują bunt, z dzieci tego typu rekrutują się przyszli przestępcy. Wybryki tych dzieci są kompensacją braków intelektualnych, majątkowych i fizycznych. Zbrodniarze najczęściej są przedstawiani jako typy fizycznie odrażające. Dzieci tego typu, nie zdobywając uznania w pracy szkolnej, szukają znaczenia inną drogą i przez wybryki zwracają na siebie uwagę.

Środowisko bezrobotnych działa często pod względem wychowawczym ujemnie, nie daje przygotowania do uspołecznienia. Zdaniem Adlera dla rozwoju uczuć społecznych bardzo ważną rolę odgrywają posiłki. Dziecko rodziców bezrobotnych je kiedybądź, atmosfera pobierania posiłków nie sprzyja wyrobieniu uczuć społecznych. Nieufność dziecka i mniemanie „nie mogę" pogłębia stawianie innych dzieci jako wzór, na co dziecko rodziców bezrobotnych jest codziennie skazane. Innym czynnikiem, utrudniającym rozwój społeczny dziecka, to spory rodziców, a te są przecież bardzo częste w ciasnem otoczeniu i niewygodnem mieszkaniu bezrobotnych.

W snach i marzeniach dzieci wyraża się dążenie do przezwyciężenia odczuwanych słabości. Dziecko we śnie i marzeniu ucieka od przygnębiającej je rzeczywistości. Nauczycielowi trudno jest dociec do tej intymnej sfery życia dziecka. Można ją niekiedy poznać, każąc dziecku pisać na takie tematy: „Co zrobiłbym, gdybym miał czapkę-niewidkę?" „Mój najciekawszy sen". Zebrane wypracowania zorjentują odrazu nauczyciela, że inne są sny i marzenia dziecka rodziców bezrobotnych, aniżeli reszty dzieci. Dla przykładu przytaczam kilka wyjątków takich wypracowań:

„Gdybym miała czapkę-niewidkę, tobym poszła na bank i bym wzięła pieniądze, bym pojechała i dała się kształcić i bym była nauczycielką, bo nauczycielka jest mądra i wszystko wie, co na świecie się dzieje. Nauczycielka dostaje dużą pensję i może sobie kupić, coby chciała."

Wyznanie tego dziecka bardzo wyraźnie wyraża dążenie do wyrównania braków materjalnych i intelektualnych.

„Gdybym miała czapkę-niewidkę, poszłabym do dziedzica i wzięłabym pieniądze. Gdybym je już miała, to dałabym je ojcu. Ojciec zapłaciłby komorne. Reszta zostałaby moja. Więc kupiłabym suknię i płaszcz."

„Gdybym miała czapkę-niewidkę, poszłabym do banku i bym wzięła dużo pieniędzy, żeby u nas nie było biedy i aby mamusia mogła wyprawić srebrne gody".

„Pojechałabym do cioci do Warszawy i bym jej wzięła ze składu dużo materjału i pieniędzy. Bo mamusia i tatuś i my dzieci nie mamy ubrań, a pieniądze bym dała na lekarstwo i obuwie".

„Poszłabym do sklepu i bym wzięła przybory szkolne tak dużo, coby mi starczyło na cały rok. Nie miałabym kłopotu".

„Poszedłbym na stację kolejową, wsiadłbym na pociąg i pojechałbym do Śląska do babci, bo babcia ma dużo pieniędzy, toby mi dała i byłbym bogaty. Kupiłbym zaraz sobie zeszyty i wszystko, co mi potrzeba".

W ostatniem wypracowaniu prócz dążenia do wyrównania braków (zeszyty i przybory szkolne) wyraża się chęć powrotu do lepszego środowiska. Rodzice chłopca przyjechali ze Śląska, gdzie im się lepiej powodziło i chłopiec żył w lepszych warunkach. To samo dążenie wyraża się we śnie tego chłopca:

„Mnie się śniło, że ja wsiadłem w kolej i jechałem do babci. A tam czekały powózki na innych ludzi i pojechałem do babci".

Bardzo ciekawy jest sen następujący, który ujawnia również tendencję ucieczki od rzeczywistości przy silnem podkreśleniu popędu do postawienia się (suknia, fotele, nogi na krzyż):

„Śniło mi się, że Stasia przyniosła zaproszenie na bal od wujka. Ten bal miał się odbyć w szkole na Jachcicach, a ja byłam ubrana w czerwoną suknię. A mamusia z tatusiem siedziała na kanapie, a wujek drugi siedział na fotelu, a ciocia na krześle. Wszyscy mieli nogi na krzyż, a ja siedziałam na schodach i czytałam kilkakrotnie list i nie mogłam się powstrzymać od śmiechu".

Mysłakowski twierdzi, że jednostka przechodzi przez cztery stadja: 1) chce być zauważona, 2) chodzi jej o dodatnie odbicie osoby w świadomości, 3) o przeżycie swej wartości w postaci honoru, 4) o szacunek dla własnej, moralnej istoty.*) Wpływałyby stąd takie dla praktyki pedagogicznej wnioski: Nie należy ignorować dziecka rodziców bezrobotnych, ale podkreślić dodatnie cechy jego postępowania, a tem samem obudzić w niem wiarę we własne siły, która pozwoliłaby mu wyrównać zauważone braki intelektualne na drodze społecznej. Obudzenie wiary we własne siły może doprowadzić do nadkompensacji, jeśli wyrównanie idzie dalej niż zachodziła potrzeba. Spotykamy

*) Encyklopedja Wychowania. Tom I. str. 780—783.

wśród dzieci rodziców bezrobotnych, coprawda rzadko, i takie jednostki, które celują w nauczaniu i życiu społecznem. Klasycznym przykładem nadkompensacji jest Demostenes, który z jąkały stał się świetnym mówcą.

Dziecko rodziców bezrobotnych posiada poczucie swej wartości, swego honoru. Dla przykładu podaję taką obserwację:

„Stan materjalny rodziców Edzia: ojciec bezrobotny, mieszkają w suterenie, gdzie światło słoneczne skąpo dochodzi; dzieci nie mają własnych łóżek, śpią w skrzyniach, ciasno, duszno, lekcyj niema gdzie odrabiać, nędza.

Edzio kłamie ze strachu, jest nieposłuszny i bije kolegów.

Edzio był niegrzeczny. Nauczycielka upomniała Edzia, stał w kącie. Następstwo: Edzio w lekcji rozśmieszał dzieci, nie słuchał, odpowiadał nauczycielce bardzo niegrzecznie.

Edzio wyśmiewa się z kolegi, że ma świerzb. Kolega wymawia mu, że brat Edzia jest żebrakiem, co jest nieprawdą. Edzio za to się mści, bije kolegę na przerwach, obiecuje mu jeszcze wały, gdy wrócą do domu. Nauczycielce odpowiada, że naprawdę kolegę zbije, niech „nie baje". Jest zawzięty, nie chce ustąpić. Postanowiono, że kolega odwoła obelgę przed klasą, a Edzio się z nim pogodzi. Tak się też stało.

Edzio chciałby być porządkowym. Zostaje nim. Zachowuje się przez cały tydzień bez nagany. Doskonale wywiązuje się z swej funkcji. Ma wpływ na dzieci. One słuchają go. W czasie przerw w klasie spokój.

Edzio roznosił w kolonjalce mleko. Zarobił 1,50 zł miesięcznie. Pieniądze oddał matce. Edzio nie chce zeszytu ze szkoły. Kupił sobie sam za swoje pieniądze".

Przykład powyższy wykazuje, że mimo najgorszej nędzy dziecko posiada poczucie swej wartości. Kara wywołuje bunt, rozmowa poważna, jak z człowiekiem dorosłym, odnosi pożądany skutek. Poczucie wartości i honoru nie pozwala chłopcu odbierać jałmużny w postaci ofiarowanego zeszytu. Poczucie własnej wartości wzrosło, gdy został porządkowym. Odtąd zmieniło się i zachowanie chłopca. Taką metodę wychowawczą zalecał również dawniej Fryderyk Wilhelm Foerster.

Adler i jego szkoła twierdzą, że jedynym skutecznym sposobem zwalczania przekory to zwalczanie poczucia niepełnowartościowości. Radzi obudzić w dziecku wiarę we własne siły, by znikło poczucie niepełnowartościowości. Markinówna w swej książce*) podaje wiele konkretnych przykładów, jak można to w praktyce osiągnąć.

---

*) *Psychologja indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne.* Nasza Księgarnia. Warszawa. 1935. Str. 174—190.

Postępowanie nauczyciela musi być jednolite, nie może być raz łagodne, innym razem pełne wybuchów i gniewu. Oczywiście do tego potrzebne są spokojne warunki pracy. Szkoła dzisiejsza z swemi przepełnionemi klasami nie stwarza tych warunków. Nauczyciel szybko się wyczerpuje, dlatego też często błądzi, z czego zresztą zwykle sam zdaje sobie sprawę.

Nauczyciel dzisiejszy nie jest też naukowo i zawodowo przygotowany do warunków pracy, jakie stwarza szkoła dzisiejsza. Wychowała go cieplarniana atmosfera ćwiczeniówek przy seminarjach. Życie przyniosło kryzys, olbrzymią pauperyzację mas, bezrobocie, a czynniki te wytworzyły nowe trudności wychowawcze. Dlatego jest rzeczą pożądaną, aby w programach przyszłych zakładów kształcenia nauczycieli znalazł się praktyczny i teoretyczny kurs wychowania dzieci trudnych do prowadzenia. Ze środowiska bezrobotnych bardzo często rekrutują się dzieci trudne z przyczyn wyżej omówionych.

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

# TYPY DZIECI TRUDNYCH.

Zanim w dalszym ciągu*) przedstawimy nowe typy dziecięce, wróćmy jeszcze na chwilę do wymienionego w poprzednim artykule C. G. Junga, by poznać jego pogląd na pojęcie kompensacji.

Dążność do kompensacji widzi Jung u wszystkich przez siebie ustalonych typów jako pewnego rodzaju „czynność nieświadomości, która reguluje jednostronność ogólnego nastawienia jednostki". U introwertyka, u którego zainteresowania a nawet i cała energja psychiczna wogóle działają dośrodkowo, na własne „ja", ta nieświadomość pracuje w kierunku odśrodkowym, by jednostka introwertywna liczyła się bardziej z światem zewnętrznym czyli owem „nie — ja"; odwrotnie zaś u ekstrawertyka kompensacja zdąża w kierunku świata wewnętrznego. Jung pojmuje kompensację jako „funkcjonalne wyrównywanie, jako samoregulowanie psychicznego aparatu".

Inaczej patrzą na kompensację uczniowie szkoły freudowskiej: Aichhorn i Adler. Dr. A. Aichhorn opiera się w swem dziele: *Die verwahrloste Jugend (Zurych 1925)* na psychoanalizie

*) Por: „Rozróżnienia typologiczne ogólne" — Nr. 3/1936.

Freuda i jego zasadach rozkoszy i rzeczywistości (Lust- und Wirklichkeitsprinzip), któremi się kierujemy w naszem postępowaniu. Freud bowiem stwierdził w swych badaniach w dziedzinie życia popędowego człowieka, że ten dąży w swych poczynaniach do użycia rozkoszy a uniknięcia rzeczywistości. Zdaniem Freuda już noworodek jest obdarzony dążnością do przyjemności, w miarę zaś rozwoju poznaje dopiero zasadę rzeczywistości.

Na tych poglądach buduje A. Aichhorn i mniema dalej, że zczasem jednak wypiera zasadę rozkoszy zasada rzeczywistości, która zwycięża popędowe zachcianki dziecka coraz bardziej. Przykre doświadczenia życiowe bowiem uczą je z nich rezygnować. Powoli obie zasady dochodzą w ten sposób do pewnej równowagi, a dziecko staje się wtedy człowiekiem społecznym. Gdzie natomiast tej harmonji zasad brak, tam tworzy się typ dziecka aspołecznego. A ma to miejsce u dziecka — jedynaka (dziecka rozpieszczonego) i u dziecka opuszczonego (zaniedbanego, biednego, bezdomnego).

U dziecka-jedynaka zasada rzeczywistości nie może się należycie rozwinąć dlatego, że jego rodzice, powodowani zbyt wielką miłością, usuwają od niego wszelką przykrą rzeczywistość. Reagują na wszystkie zachcianki i kaprysy dziecka, nie odmawiając mu niczego, przez co zasada rozkoszy może się bujnie rozwinąć i stać się jedyną pobudką działania jedynaka. Wskutek tego nie nauczy się on w domu opanowania i przezwyciężania zasady rozkoszy, a w szkole staje wobec kolegów i nauczyciela, którzy niezawsze będą mu za przykładem rodziców ustępować i przykrą rzeczywistość usuwać. Źle więc będzie takiemu dziecku w szkole, a wychowanie napotka tu na spore trudności.

Podobnie będzie z dzieckiem opuszczonem. W postaci brutalności, surowości, obojętności rodziców i otoczenia doznaje ono zasady rzeczywistości w 100%. Ona też przygniata zasadę przyjemności i dążenie do szczęścia i radości. Dziecko opuszczone szuka dlatego przyjemności w sferze marzeń i iluzyj lub na drodze buntu. Opozycyjnie nastawione, przychodzi do szkoły. Tu widzi w kolegach i nauczycielu swych nieprzyjaciół. Będąc zgóry do nich uprzedzone, ustosunkowuje się więc do nich wrogo, aspołecznie. Dlatego i w tym wypadku wychowanie

będzie miało poważne trudności do usunięcia, zanim u takiego dziecka doprowadzi do harmonji pomiędzy zasadą rzeczywistości a zasadą rozkoszy.

Aichhorn uwzględnia w swej pracy nad młodzieżą zaniedbaną, także znaczenie „ja idealnego" dla uspołecznienia dziecka. (Die Bedeutung des Ichideals für das soziale Handeln.) Owo „ja idealne" bowiem ma jego zdaniem również pewien wpływ na postępowanie dziecka; jest ono przecież tym ideałem wewnętrznym człowieka, do którego pragnie być podobny, do którego dlatego dąży w swym rozwoju moralnym. Do niego też usiłuje dostosować swe postępki, z niem porównuje swoje „ja". Proces tworzenia się owego „ja idealnego" napotyka w pewnych wypadkach na przeszkody. Dzieje się to już w domu rodzicielskim wtedy, kiedy dziecko ma rodziców przestępców, egoistów, lub też rodziców jest pozbawione. Brak bowiem mu w tych wypadkach wzoru, pomocy i kontroli w postępowaniu i rozwoju „ja idealnego". Stąd pochodzą typy dziecka - przestępcy i egoisty.

D z i e c k o - p r z e s t ę p c a kłamie, najczęściej kradnie, czyni źle i nie czuje nawet, że robi niedobrze, bo rodzice nie ganią jego czynów, przeciwnie pochwalają, zachęcają do innych, karygodnych występków. Dziecko takie jest więc aspołeczne.

U d z i e c k a - e g o i s t y przyczyny aspołeczności tkwią głębiej, ale także w domu rodzicielskim, mianowicie w nieodpowiedniem ustosunkowaniu się tegoż do szerszego społeczeństwa, a więc bliźniego, szkoły, Kościoła i Państwa. Z tego złego i wrogiego stosunku rodzą się materjalizm i egoizm, uwzględniające tylko potrzeby jednostki, nie społeczeństwa.

Inny psycholog, zajmujący się także typami dzieci trudnych do wychowania, to dr. Alfred Adler, twórca psychologji indywidualnej.*) On patrzy jednak na te dzieci z innego punktu widzenia, niż to czynią Jung i Aichhorn. Uważa bowiem, że motorem naszego postępowania jest instynkt mocy (Geltungstrieb) a nie instynkt płciowy (Freud) ani energje instynktowe (Jung). Zdaniem Adlera ocena własnej wartości może niekiedy wypaść ujemnie, a wtedy instynkt mocy bywa niezaspokojony; jednostkę

*) *Psychologja indywidualna.* Przekł. M. Kreczkowskiej, Kraków 1934.

taką ogarnia więc uczucie niepełnowartości lub niepełnowartościowości (Minderwertigkeitsgefühl). Równocześnie z pojawieniem się tegoż uczucia budzą się dążenia do kompensacji czyli dążenia do zastąpienia przykrego uczucia niepełnowartości spotęgowaną świadomością o własnej wartości.

Adler wprowadza do psychologji indywidualnej pojęcie planu życiowego, na który składają się zasady lub linje życia (wedł. M. Kreczkowskiej: styl życia). Ten plan życiowy jest u jednych osobników prosty i realny, u innych fikcyjny; jest on więc społeczny lub też aspołeczny. Pierwszy zauważymy u człowieka uczciwego, drugi u wykolejeńców, których cechują krzywe linje, złe zasady życiowe.

Plan życiowy dziecka, podobnie jak jego samoocena, pozostaje niezmieniony, dokąd nie pojawi się samopoznanie. Na tle tej samooceny i planu życiowego dzieli Adler dzieci na typy

| społeczne | aspołeczne |
|---|---|
| z realnym planem życiowym i dążeniem do kompensacji lub też | z fikcyjnym stylem życiowym lub dążeniem do niewłaściwej kompensacji. |

Do tych grup zalicza Adler cały szereg typów dzieci, a więc dziecko pilne, leniwe, zuchwałe, plotkujące, dziecko-kłamcę, uciekiniera, przestępcę, samobójcę i i.

Poznajmy kilka z tych typów bliżej.

Uczeń pilny (celujący) uczy się zawsze, doznaje mimo to niepowodzeń, otrzymuje niekiedy złe stopnie; budzi się w nim poczucie niepełnowartościowości, przekonywuje się, że ma braki i luki w tym lub owym przedmiocie. Świadomość tego potęguje pilność i wysiłki, by instynkt mocy zadowolić i coś znaczyć w oczach własnych i innych i tak „powstaje" uczeń celujący, typ społeczny o realnym stylu życia.

Uczeń-urwisz. Pod wpływem not niedostatecznych zostaje u niego instynkt mocy podeptany. Szuka więc zaspokojenia na innej drodze, na drodze aspołecznej. Uczeń przeszkadza podczas lekcji nauczycielowi i kolegom w pracy; szturcha ich, psoci się, wymyśla im tylko dlatego, by ich poniżyć a siebie wywyższyć przez wskazanie „zdolności" w takich właśnie kierunkach; działa więc niespołecznie, według fikcyjnego planu życiowego.

Uczeń zuchwały uczy się nie najgorzej. Spotykają go jednak także niepowodzenia. Gdy wtedy instynkt mocy zostaje u niego podeptany, szuka zaspokojenia na drodze niespołecznej. Uczeń przestaje się uczyć, uważać, pracować. Gdy go z tego powodu spotykają nowe wymówki i gorsze niepowodzenia, budzi się w nim tem silniej instynkt mocy. Uczeń odzywa się niegrzecznie, zuchwale do nauczyciela, reagując w ten sposób na jego wymówki. Przez to staje się jednak niejako bohaterem, bo nikt nie umie nauczycielowi tak śmiało odpowiedzieć, tak mu dokuczyć, jak właśnie on. W ten sposób zyskuje uznanie w oczach niektórych kolegów, a to mu wystarczy.

Uczeń-plotkarz. I tu przyczyny szukać należy w poczuciu własnej niepełnowartościowości. Chcąc dlatego siebie wywyższyć, opowiada taki uczeń o swym koledze (uczenica o swej koleżance) dla jego poniżenia rzeczy niezgodne z rzeczywistością.

Uczeń-kłamca. Powodowany instynktem mocy, marzy o rzeczy nieosiągalnej, np. o dobrym stopniu w nauce, pomimo że jest uczniem słabym. Pod wpływem marzeń uważa świat fikcyjny za rzeczywisty. Pochwały i dobre stopnie, jakie otrzymał jego kolega, przypisuje sobie i opowiada w domu, że nauczyciel z niego jest bardzo zadowolony, że go dziś chwalił itd. W ten sposób pragnie ten uczeń zadowolić instynkt mocy.

Dziecko-przestępca jest zwykle niedoceniane, wyśmiewane, ganione, zahukane itd. I ono doznaje więc często uczucia niepełnowartościowości, a deptany w ten sposób instynkt mocy, nie znosi upokorzenia. Reaguje więc gwałtownie, w sposób jaskrawy, społecznie szkodliwy. Dziecko, chcąc pokazać swe wartości: siłę, odwagę, spryt — podpala stodołę, staje się przestępcą — z winy drugich.

Dziecko-samobójca uroiło sobie, że je nauczyciel prześladuje, „wziął na ząb", zaczyna więc walkę z nim, by zaspokoić instynkt mocy. Ulega jednak — rzecz jasna — w tej walce wskutek braku sił i doświadczenia. Instynkt mocy zostaje do reszty podeptany, nauczyciel wygrywa walkę — ale tylko pozornie. Dziecko, zbuntowane wskutek zupełnego upokorzenia do najwyższego stopnia, nie daje za wygraną. Z poza grobu chce zatriumfować nad nauczycielem i — chwyta za broń.

Reszty wymienionych przez A. Adlera typów nie będziemy już tu rozpatrywać, sądzimy bowiem, że nie trudno je zrozumieć na podstawie tego, co poprzednio powiedzieliśmy. Przypominamy raczej przy tej sposobności, że typy dziecka leniwego, uciekiniera-włóczęgi opracowane zostały w naszej literaturze psychologicznej przez dr. P. Dąbrowskiego*) i dr. J. Kuchtę.**) A na zakończenie tego artykułu jeszcze nam pokrótce wspomnieć wypada, że bogactwo typów dzieci trudnych do wychowania jest ogromne.

Niesposób więc omówić je wszystkie, a to tem bardziej, że niektóre z nich zmieniają się z wiekiem lub w pewnych okolicznościach. Dlatego ograniczymy się do tych, które uważać można za bardziej ważne, częste i ciekawe i które wymagają specjalnej troski.

E. Wexberg***), inny niemiecki psycholog, zalicza do nich jeszcze dziecko: niedobre, kłamliwe, ambitne, wzorowe, nieśmiałe, leniwe i głupie. W podziale tym widzimy pewne podobieństwo z klasyfikacją typów adlerowskich. Poświęćmy kilka jeszcze uwag tym typom, któremi się nie zajmowaliśmy u Adlera.

Dziecko „niedobre" jest to w pojęciu Wexberga takie dziecko, któremu brak warunków na wyładowanie tkwiącej w niem energji i aktywności. Skazane na wyłączne towarzystwo starszych, używa swej aktywności często na walkę z dorosłymi, jest więc wścibskie, hałaśliwe, przekorne itd. i zasługuje sobie w ten sposób na miano takiego właśnie dziecka.

Dziecko „wzorowe" — jest to zwykle produkt tresury starszych, którzy zasypują je przepisami dobrego zachowania się, wychowując je zbyt jednostronnie. Zdaniem Wexberga wyrośnie z takiego dziecka najwyżej dobry urzędnik.

U dziecka ambitnego zauważyć można albo nadmiar ambicji i poczucia mocy, albo też ich brak. Dlatego staje się uczeń-jąkała niekiedy najlepszym deklamatorem.

U dziecka nieśmiałego objawia się w szczególnie jaskrawy sposób poczucie zmniejszonej wartości.

---

*) Dr. P. Dąbrowski: *Dziecko leniwe.* Lwów 1936

**) Dr. J. Kuchta: *Dziecko-włóczęga.* Warszawa 1934.

***) *Individualpsychologie.* Lipsk 1930.

**Dziecko głupie** w pojęciu Wexberga nie jest to dziecko umysłowo upośledzone, ale raczej dziecko zahukane, wątpiące o własnych siłach lub też celowo pozorujące pewne braki umysłowe jako „środek obrony przed wymaganiami“ dorosłych.

Poznań. Stefanja Czarnecka.

## IV KOMUNIKAT KOMITETU ORTOGRAFICZNEGO POLSKIEJ AKADEMJI UMIEJĘTNOŚCI.

Ponieważ sprawa zmiany pisowni żywo interesuje nauczycielstwo, a skoro zaproponowane przez Polską Akademję Umiejętności zmiany Min. W. R. i O. P. ogłosi jako obowiązujące, nauczycielstwo będzie musiało jako pierwsze dokładnie zapoznać się z niemi i je stosować, przeto umieszczamy poniżej ostatni komunikat (IV), jaki Komisja Ortograficzna P. A. U. rozesłała niedawno do prasy. Red.

IV posiedzenie pełnego Komitetu Ortograficznego Polskiej Akademji Umiejętności odbyło się w Krakowie dn. 7 i 8 lutego 1936 r. przy udziale 22 członków. Uchwalono następujące zasady:

1. Uniezależnić pisownię wyrazów typu *diecezja* od rozróżniania początkowej, środkowej i końcowej pozycji zgłoski w wyrazie oraz od odróżniania rodzimego czy obcego pochodzenia odnośnych wyrazów i pisać w nich *j* po spółgłoskach *s*, *z*, *c*, *t*, *d*, *r* i *l*, natomiast *i* po *n*, *p*, *b*, *f*, *w*, *m*, *k*, *g*, *ch*, *h*, naprzykład: *sjesta*, *azjatycki*, *emocja*, *tjara*, *Etjopia*, *hostja*, *djecezja*, *Holandja*, *drjakiew*, *Marja*, *ljana*, *Anglja*, natomiast *Dania*, *mania*, *kosynier*, *inżynier*, *turniura*, *piuska*, *ekspiacja*, *kopia*, *biolog*, *fobia*, *fiołek*, *atrofia*, *wiatyk*, *awiatyka*, *miazmat*, *chemia*, *Kiachta*, *religia*, *Antjochia*, *Hieronim* itp. Jest to pisownia prawie zupełnie zgodna z pisownią Akademji sprzed r. 1918, tylko że ówczesne *y* zastąpiono przez *j*; różnica zachodzi tylko w pisaniu *j* po *l*. — Wyrazy, któreby przez pisanie *j* stały się wbrew wymowie jednozgłoskowemi, pisze się przez *yj*, np. *Syjon*, *Syjam*, *cyjan*, *Tryjest*, *tryjer*, *tryjumf* lub *tryumf*. — Nie rozróżnia się dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników obcych na *-ia*, *-ja* od dopełniacza liczby pojedyńczej, np. *tych linii*, *tej linii*, *kwestji*, *lokacji*, *arji* itp.

2. W pisowni *s*, *z* czy *ś*, *ź* przed wargowemi miękkiemi ustalono w nagłosie: *s-* przed *fi-*, np. *sfinks*; *z-* przed *bi-*: *zbiec*, *zbiór*; *ś-* albo *z-* przed *mi-*, *wi-* według wymowy: *śmiech*, *śmigus*, *zmiąć*, *zmienić*, *świadek*, *święto*, *związać*; *zwierz*; *s-* przed *pi-*: *spiąć*, *spisek*, *Spisz*, *spiż*, od czego wyjątki: *spieszyć*, *pospiech*, albo *śpieszyć*, *pośpiech*, tylko *spieszyć* (*kawalerję*), stale natomiast: *śpiew* z pochodnemi i *śpi*, *śpiączka*, *śpioch*. W środku wyrazów *-s- -z-*, np. *nazwisko*, *Wyspiański*, *kosmiczny*, *w izbie*, *w pasmie*, *w idealizmie*, *Erazmie*; wyjątek: *piśmienny*, *w piśmie*.

3. Przedrostek *z-* pisze się wedle wymowy: przed bezdźwięcznemi twardemi jako *s-*: *stok*, *stoczyć*, *stąd*, *sprostać*, *skąd*, *sczesać*, *sczernieć*; przed bezdźwięcznemi miękkiemi jako *ś-*: *ścierać*, *ściszyć*, *ściemnić*; przed dźwięcznemi twardemi i miękkiemi jako *z-*: *zgubić*, *zbawić*, *zrzynąć*, *zżąć*, *zdziwić*, *zdzierać*, *zlepić*, *zniżyć*; wyjątek: *z-* przed *s*, *ś*, *sz*, np. *zsunąć*, *zsinieć*, *zszyć*, i przed *h* np. *zhardzieć*.

4. W wyrazach zapożyczonych obce *ge* oddaje się przez *ge*, np. *hegemonia*, *wegetacja*, *agent*, *legenda*, *Gerwazy*, *Genewa*; tu należą łacińskie i greckie z *geo-*, *gen-*; *geografia*, *geneza* itp. W nielicznych tylko zapożyczeniach pisze się *gie*: a) w rzeczownikach obcych pospolitych zakończonych w mianowniku na *-giel*, *-gier*, *-gierz*, jak *cyngiel*, *magiel*, *rygiel*, *żagiel*, *blagier*, *ogier*, *szwagier*, *pręgierz*, co dotyczy także ich pochodnych; b) w wyrazach: *Angielka*, *angielski*, *giełda*, *giemza*, *giermek*, *Giewont*, *magierka*, *megiera*, *Walgierz*, c) w nazwach własnych pochodzenia litewskiego: *Jagiełło*, *Giedymin*, *Giełgud*, *Olgierd*.

5. W pisowni łącznej i rozdzielnej grup wyrazowych dążono do ściślejszego niż dotąd ujęcia tego niezmiernie skomplikowanego materjału. Postanowiono:

a) Przymiotniki złożone pisać razem, np. *staropolski*, *późnojesienny*, *górnolotny*; łącznika używać w takich wypadkach jak *biało-czerwony*, *historyczno-literacki*, *południowo-wschodni*, *staro-cerkiewno-słowiański*. Ale razem: *głuchoniemy*, *jasnowidzący*, *żelazobetonowy*.

b) Wyrażenia składające się z dwu lub kilku wyrazów, zwłaszcza z przyimka i rzeczownika, przymiotnika, zaimka, za-

sadniczo pisać rozdzielnie bez względu na ich znaczenie przysłówkowe lub przenośne. Ale poczyniono dużo wyjątków szczegółowych dla wypadków, których łączna pisownia jest tradycją utrwalona, np. *na przykład, na powrót, na prawdę, na kształt*, ale *doprawdy, naprzód, nareszcie, nadal; z cicha, za młodu, po ludzku*, ale *zgoła, zwolna, pomału; na wprost, do dziś*, ale *dopóki, dopóty; na co, po cóż*, ale *dlaczego, dlatego; dzień dobry, dobry wieczór*, ale *dobranoc* itp. Niektóre szczegóły muszą jeszcze podlec szczegółowemu zbadaniu.

c) Formy *bym, byś, by, byśmy, byście* pisze się oddzielnie prócz w spójnikach *aby, żeby, ażeby, iżby, gdyby, jakby...* oraz w partykułach *niby, oby*. Np. *chodzili byście, robił bym, do Krakowa byśmy pojechali, w tym kapeluszu byś na ulicę nie wyszedł* (a nie *w tym kapeluszubyś na ulicę nie wyszedł)* itp.

d) Pisze się razem wszelkie przyimki złożone z samych przyimków, np. *poza, ponad, znad, spod, spoza* oraz złożone z przyimka i części rzeczownikowej *-bok, -koło (-koła), -miast, -między, -śród, -wnątrz*, nadto zaś *wbrew* i *wskutek*.

6. Co do użycia wielkich i małych liter uchwalono:

a) Wielkiemi literami pisać tytuły gazet i czasopism z wyjątkiem wewnętrznych przyimków i spójników, np. *Illustrowany Kurjer Codzienny, Gazeta Polska, Przewodnik Naukowy i Literacki, Prosto z Mostu* itp.; jeśli tytuł czasopisma jest zdaniem, to tylko pierwszy wyraz pisze się wielką literą, np. *Ja to potrafię*. W tytułach książek i utworów literackich tylko pierwszy wyraz wielką literą.

b) W nazwach geograficznych i topograficznych złożonych z dwu lub więcej wyrazów wyraz pospolity (np. *góra, pasmo, nizina, jezioro, morze)* pisać również wielką literą, jeśli go nie można opuścić bez zatraty znaczenia nazwy własnej np. *Góra Królowej Bony, Wyżyna Małopolska, Pojezierze Pomorskie, Morze Czarne, Ocean Atlantycki, Wyspy Towarzyskie, Półwysep Apeniński, Puszcza Niepołomicka, Kopiec Kościuszki.*

Komitet zdaje sobie w pełni sprawę z konieczności szybkiego ukończenia prac nad ortografją, zwłaszcza ze względu na potrzeby szkoły i wydawców. Ma też nadzieję, że przed Wielkanocą prace swe doprowadzi do końca. *

# KONSTRUKCJA ŚWIADECTWA SZKOLNEGO.

(Artykuł dyskusyjny.)

W czasie wypełniania czynności, związanych z wydaniem świadectw szkolnych dzieciom, nasunęło mi się kilka uwag, któremi chcę się podzielić z Czytelnikami „Przyjaciela Szkoły" i równocześnie zaprosić Ich do dyskusji nad niemi.

W świadectwie figuruje pozycja: z języka polskiego. Nam chodzi poprostu o danie dziecku odpowiedniego stopnia z języka polskiego. I właśnie w czasie niepełnych konferencyj klasyfikacyjnych stwierdziłem, że uczący języka polskiego wahali się i to bardzo w doborze odpowiedniego stopnia z tego przedmiotu dla niektórych dzieci. Wiadomo bowiem, że jedno dziecko dość dobrze czyta, ale zato słabo pisze. Inne znów wyraża się (mówienie) poprawnie, ale nie umie czytać ani pisać w stopniu wymaganym. A program bardzo wyraźnie rozróżnia: mówienie, pisanie i czytanie. Co tu teraz zrobić? W świadectwie figuruje tylko jedna pozycja z języka polskiego, a w praktyce liczymy się aż z trzema składowemi tego przedmiotu, a więc z mówieniem, pisaniem i czytaniem. Dać dziecku „niedostatecznie", gdy nie umie pisać ortograficznie, podczas gdy dość dobrze mówi i czyta, wydaje się nauczycielowi jakoś niesprawiedliwie. Dać mu „dostatecznie", gdy faktycznie nie umie pisać, znowuż wydaje się uczącemu niesprawiedliwie. Uważa, że ten ostatni stopień byłby za łagodny. Ostatecznie sumienie nauczyciela jakoś zadecydowało. Ale w związku z tem wysunęła się myśl, czy nie należałoby uzupełnić świadectwa szkolnego dodatkowemi pozycjami np. „z czytania", „z pisania" i „z mówienia"? Wprawdzie piszący świadectwo miałby więcej pracy, ale ocena ucznia z tego przedmiotu byłaby ściślejsza.

Podobnie zauważyłem niepewność u uczących, gdy mieli postawić stopień „ze sprawowania się". Niektórzy twierdzą, że w szkołach powszechnych należałoby uzupełnić świadectwo rubryką: „z pilności", jak to zresztą było dawniej. Ale z drugiej strony przypominam sobie rozporządzenie Ministerstwa W. R. i O. P., które nie pozwala na wprowadzenie rubryki

„z pilności", kiedy mówi, że istnieje tylko jedna rubryka w tym względnie, a mianowicie „ze sprawowania się".

Przy ocenie prac dzieci także w innych przedmiotach zauważyłem również wahania u uczących. Chodziło tu o rozstrzygnięcie: dostatecznie czy niedostatecznie. Uważano, że pierwszy stopień byłby za łagodny, drugi nieco za ostry. A pośredniego brak. I znów jakoś zadecydowano. Ale można było wyraźnie przekonać się, że byłby potrzebny w świadectwie stopień pośredni (dawniej: miernie).

Wreszcie kwestja najłatwiejsza do rozwiązania. Na świadectwach szkolnych powinna figurować pozycja: opuszczonych dni szkolnych, a nie: godzin szkolnych. Zresztą jest już w tej sprawie rozporządzenie Min. W. R. i O. P., a nawet „Listy ocen" mówią o opuszczonych dniach, a nie godzinach.

Uwagi powyższe należałoby przedyskutować szczególnie dlatego, że kończy się zapas starych świadectw i wyjdą nowe. A jak one będą wyglądały, to w dużej mierze zależy od nas samych.

Inowrocław (woj. poznańskie). Mikołaj Bubniak.

## KIERUNKOWE KSZTAŁCENIE GOSPODARCZE MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ W NIEMCZECH.

Niemcy hitlerowskie zwróciły baczną uwagę na szkolnictwo zawodowe, szczególniej rolnicze. W bieżącym roku szkolnym szkolnictwo rolnicze zostało zorganizowane w myśl rozporządzenia z czerwca według „Richtlin'en für das Studium der Landwirtschaft".

Studjum gospodarstwa wiejskiego obejmuje 6 semestrów. Dwa pierwsze semestry poświęca się na zapoznanie młodzieży z ogólnemi podstawami nauki w duchu narodowo-socjalistycznym i na wprowadzenie do zawodu. Od trzeciego semestru zaczyna się właściwa nauka gospodarstwa wiejskiego z tem, że na czoło wysuwają się w trzecim i czwartym semestrze wykłady i zajęcia z techniki uprawy roli. W dwóch ostatnich semestrach poza zajęciami ściśle gospodarczemi przeważają wykłady z dziedziny polityki gospodarczej i agrarnej.

Materjał nauczania obejmuje następujące grupy:

1) N a u k i  p o l i t y c z n e (historja polityczna, naród i państwo, naród i gospodarstwo, naród i rasa, prawo niemieckie),

2) N a u k i  p r z y r o d n i c z e (chemja, botanika, zoologja, gleby w Niemczech).

3) R o l n i c t w o (niemiecka uprawa roli, rośliny użytkowne, uprawa roślin, utrzymanie i chów bydła, karmienie zwierząt, higjena zwierząt domowych, sadownictwo i ogrodnictwo w gospodarstwie wiejskiem, gospodarstwo leśne, gorzelnictwo i maszyny rolne).

4) Polityka i gospodarstwo (ekonomja narodowa, narodowa polityka gospodarcza, niemiecka gospodarka aprowizacyjna, gospodarstwo rolne a przemysł).

5) Niemiecka wieś, (nauka o niemieckim stanie chłopskim, historja niemieckiej wsi, prawo wiejskie i prawo rolne).

Jak widzimy, plan nauczania ma dążność do zespolenia studjum zawodowo-rolniczego z naukami humanistycznemi i do wprowadzenia młodzieży do politycznej i narodowej rzeczywistości współczesnych Niemiec. Rozporządzenie mówi wyraźnie, że „narodowo-socjalistyczna nauka gospodarstwa musi wychodzić od narodowo politycznych zadań wieśniaka-gospodarza i z tej właśnie strony podchodzić do zagadnień rolniczych i w tym duchu je rozwiązywać".

Do szkół rolniczych gospodarstwa wiejskiego przyjmuje się młodzież, posiadającą obywatelstwo niemieckie, która 1) odpowiada warunkom pracy na roli, 2) wykaże się ukończeniem dziewięcioletniej szkoły powszechnej, 3) odbyła przynajmniej dwuletnią praktykę na roli i zdała odpowiedni egzamin, 4) studjowała najmniej przez dwa półrocza przed egzaminem wstępnym najmniej sześć — przed egzaminem końcowym. Przy dopuszczeniu do egzaminu końcowego wymagane jest uprzednie złożenie egzaminu wstępnego.

(Pińsk) Szostak Konrad.

# NOWE KSIĄŻKI.

LES CONSEILS DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Génève. Bureau International d'Education. Publication Nr. 41, 1935. Str. 180. Fr. szw. 3,—.

Z inicjatywy polskiego Min. W. R. i O. P. Międzynarodowe Biuro Wychowania rozpisało do poszczególnych ministrów oświaty ankietę w sprawie rad oświecenia publicznego, na którą wpłynęły odpowiedzi z 50 krajów, opublikowane w wymienionej książce.

Rady oświecenia publicznego nie są znane we wszystkich krajach. Z krajów europejskich nie posiadają jej Niemcy, Anglja, Austrja, Danja. W pewnych krajach, jak np. na Łotwie i w Czechosłowacji, zwołuje się rady oświecenia publicznego tylko okazyjnie, nie są tam organami stałemi. W niektórych krajach poza publiczną radą oświecenia istnieją rady specjalne, np. w Belgji rady szkolnictwa powszechnego, średniego, zawodowego. Członkiem rady oświecenia publicznego zostaje się zazwyczaj albo z urzędu, albo z nominacji, albo z wyboru. Członka wybierają najczęściej instytucje i towarzystwa naukowe. Wyjątek stanowi kanton berneński w Szwajcarji, gdzie członków rady oświecenia publicznego wybierają wszyscy obywatele (1 delegat na 5000 mieszkańców). Zadania rad oświecenia są różne; do ich kompetencyj należy współpraca z państwem w dziedzinie oświaty, koordynacja poczynań państwa w sprawach, związanych z oświatą, badanie potrzeb szkolnictwa danego kraju ,przygotowanie reform szkolnych, w niektórych krajach rada oświecenia ma prawo inicjatywy i ma wgląd w budżet ministerstwa oświaty (Brazylja, Kanada).

W Czechosłowacji, Bułgarji, Hiszpanji, Grecji, Włoszech, Norwegji, Polsce i Turcji istnieją prócz państwowej rady oświecenia regjonalne samorządy szkolne. Spotykamy też lokalne rady szkolne. L. Bd. (B.)

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT PRIMAIRE. Génève. Bureau International d'Education. Publication Nr. 42. 1935. Str. 402. Fr. szw. 8,—.

Książka powyższa zawiera odpowiedzi ministerstw oświaty 62 krajów na kwestjonarjusz, opracowany przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, dotyczący przygotowania zawodowego nauczycieli szkół powszechnych. Ma-

terjał, tą drogą zebrany, przygotował prace IV Międzynarodowej Konferencji Oświaty Publicznej, jaka odbyła się w Genewie w lipcu 1935 r. Wstęp do monografji napisał przedstawiciel Polski w Międzynarodowem Biurze Wychowania, p. Albin Jakiel, docent uniwersytetu w Genewie.

Z monografji powyższej wynika, że istnieją dwa typy zakładów kształcenia nauczycieli: 1) zakłady, które odpowiadają szkole średniej, 2) zakłady na poziomie wyższym, do których kandydaci na nauczycieli zapisują się po ukończeniu szkoły średniej. W niektórych krajach oba typy występują równocześnie, np. w Polsce (licea pedagogiczne i licea), w Czechosłowacji, w Austrji, Afryce Południowej, w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Niektóre państwa, jak kraje południowej i środkowej Ameryki, Australja, Chiny, posiadają specjalne seminarja dla nauczycieli szkół wiejskich o krótszym kursie nauki i programie przystosowanym do potrzeb szkół wiejskich. Wiek przyjęcia do zakładów kształcenia nauczycieli o typie średnim waha się w różnych krajach od 14 do 16 roku życia. Długość studjów jest różna, od jednego roku do 6 lat, zależnie od tego, czy od kandydata wymaga się ukończenia szkoły powszechnej czy też kilku klas szkoły średniej.

Studja w zakładzie o typie wyższym trwają od dwóch do 5 lat, najdłużej w Danji, Hiszpanji, Anglji (4 lata), w niektórych stanach Ameryki Północnej 5 lat.

Studja kandydatów na nauczycieli rozpadają się na trzy grupy przedmiotów: ogólnokształcące, pedagogikę i nauki pomocnicze, przedmioty techniczne i artystyczne.

Przygotowanie pedagogiczne obejmuje pedagogikę ogólną, historję wychowania, dydaktykę ogólną i przedmiotów poszczególnych, pedagogikę doświadczalną, filozofję wychowania, ustawodawstwo i administrację szkolną, pedologję, antropometrję pedagogiczną. Przygotowanie to otrzymują uczniowie na kursach, konferencjach, przy pomocy lektury, obserwacyj pedagogicznych i prac praktycznych. Studja psychologiczne w wielu krajach obejmują psychologję ogólną, doświadczalną, psychologję dziecka, psychologję pedagogiczną, logikę, biologję wychowania, psychjatrję, psychoanalizę, psychotechnikę, fizjologję, antropometrję. Do metod prac oprócz wyżej wymienionych dochodzą ćwiczenia laboratoryjne, testowanie, prowadzenie arkuszy obserwacyj i t. p. Praktykę odbywa kandydat najczęściej w ćwiczeniówkach, gdzie prowadzi lekcje od 3 do 30 dni.

Formą samokształcenia nauczycieli są w większości krajów konferencje rejonowe, kursy wakacyjne i wieczorne, kursy korespondencyjne (na szeroką skalę organizowane w Sowietach przez instytuty pedagogiczne), zwiedzanie szkół doświadczalnych i przysłuchiwanie się lekcjom pokazowym. Na Kubie i w Portugalji lekcje pokazowe prowadzą inspektorzy szkolni. W Panamie kierownicy szkół są zobowiązani co tydzień przeprowadzić lekcję pokazową dla swego grona nauczycielskiego. W niektórych krajach nauczycielstwo uzupełnia swe wykształcenie przez podróże naukowe zagranicę. W Albanji nauczyciel ma prawo do urlopu na podróż zagranicę po każdych pięciu latach pracy. Innemi formami samokształcenia są zjazdy i kongresy pedagogiczne, wystawy, radjo, bibljoteki i czytelnie nauczycielskie, studja uniwersyteckie, wizytacje. W niektórych krajach organizowane są dodatkowe kursy zawodowe, np. w Kanadzie, Danji, Grecji, Norwegji, Polsce (W. K. N., instytuty). W Rumunji nauczyciele muszą składać egzamin, na którym mają się wykazać, że nie zapomnieli wiadomości zdobytych w szkole. W Polsce i Sowietach istnieje instytucja instruktorów. W większości krajów dalsze kształcenie nauczycieli jest obowiązkowe i kontrolowane przez władze szkolne. L. Bd. (B.)

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SECONDAIRE. Génève. Bureau International d'Education. Publication Nr. 40, 1935. Str. 206. Fr. szw. 4,—.

Przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół średnich jest zagadnieniem bardzo ważnem. Było omawiane na 15 Kongresie Nauczania w Szkołach Średnich w Rydze w r. 1933. Międzynarodowe Biuro Wychowania, rozumiejąc ważność zagadnienia, rozesłało do wszystkich ministerstw oświaty ankietę w tej sprawie. Książka powyższa poświęcona jest tej kwestji i zawiera odpowiedzi nadesłane przez 51 ministerstw.

Wynika z nich, że długość studjów uniwersyteckich jest różna w różnych krajach; najdłuższy czas studjów spotykamy w krajach północnych, najkrótszy w Kanadzie, przeważa jednak okres 4-letni. W niektórych krajach wymagany jest po maturze pewien okres przygotowawczy, np. roczne ateneum w Luksemburgu, w Niemczech trzeba poświęcić pół roku na pobyt w obozie pracy (Diensthalbjahr). W Szwecji nauczycielki szkół średnich otrzymują przygotowanie zawodowe w wyższej szkole normalnej w Sztokholmie, podczas kiedy mężczyźni studjują na uniwersytecie.

Oprócz studjów w pewnej dziedzinie wiedzy, kandydaci na nauczycieli szkół średnich prawie wszędzie, z wyjątkiem Chin, studjują pedagogikę. W Hiszpanji i Anglji studja te nie są obowiązkowe. Studja te trwają przeważnie ½ do 1 roku, w niektórych krajach (Irak, Portugalja) 2 lata.

Praktyczne przygotowanie do zawodu nie wszędzie obowiązuje. Najdłużej trwa ono w Niemczech, Litwie, Luksemburgu, Peru, Portugalji i Jugosławji (2 lata), najkrócej we Francji (5 tygodni). Po tym okresie kandydaci składają egzamin pedagogiczny.

Ustalenie, z czem bardzo często jest związane nadanie tytułu, odbywa się przeważnie po kilku latach pracy zawodowej.

W większości krajów kładzie się nacisk na dalsze kształcenie nauczycieli szkół średnich na kursach, konferencjach, tygodniach pedagogicznych, podróżach zagranicę i t. p. W niektórych krajach istnieją instruktorzy, którzy podczas wizytacyj zwracają uwagę przedewszystkiem na stronę metodyczną i pedagogiczną. Ciekawą formą pracy samokształceniowej w Polsce są ogniska pedagogiczne i związane z niemi centralne pracownie dydaktyczne w Warszawie. L. Bd. (B.)

## NOWA POMOC W NAUCZANIU GEOGRAFJI, FIZYKI I CHEMJI.

Czasopismo popularno-naukowe „Przyroda i Technika" znalazło duże uznanie wśród kół nauczycielskich jako pomoc w organizowaniu samodzielnej pracy uczniowskiej ,oraz jako cenny materjał pomocniczy w klasie i na kółkach uczniowskich.

Wyrazem tego było opublikowanie w „Poradniku" ministerjalnym*) bardzo szczegółowego referatu prof. Nowickiego, przygotowanego dla ogniska metodycznego biologicznego w Krakowie. Referat ten był dokładną analizą treści czternastu dotychczasowych roczników „Przyrody i Techniki" z punktu widzenia potrzeb nauczyciela i ucznia przy nauce botaniki i zoologji.

Podobny referat, odnoszący się do nauczania geografji, chemji i fizyki, został opracowany dla czternastu roczników tego pisma przez prof. Pinowską dla fizyki i chemji i prof. Nowickiego dla geografji.

Na czem polega to opracowanie? Autorowie zadali sobie trud posegregowania wszystkich artykułów i notatek na tematy fizyczne, chemiczne i geograficzne, i ujęcie ich w pewne działy, odpowiadające zgrupowaniu danych zagadnień w toku nauczania szkolnego.

---

*) Poradnik w sprawach nauczania i wychowania, oraz administracji w szkołach ogólnokształcących (Nauki biologiczne). Rok VI, zesz. 2 (14).

Nauczyciel, posiadając taki skorowidz a w bibljotece szkolnej poprzednie roczniki „Przyrody i Techniki", ma ogromnie ułatwione zadanie, jeśli chodzi o ożywienie lekcji wyświetlaniem odpowiednich rycin lub lekturą ciekawszego opisu zjawiska przyrodniczego, czy też opisu pięknego krajobrazu swojskiego, czy egzotycznego lub tem podobne. Tę samą usługę odda mu niniejsze opracowanie przy organizowaniu pracy samodzielnej na lekcji i przy polecaniu lektury domowej lub materjału do referatu, na kółko szkolne. Specjalny dział artykułów, utrzymywanych na wyższym poziomie, przyczynić się może do uzupełniania wiadomości samego nauczyciela w zakresie najnowszych postępów i zdobyczy wiedzy.

Należy nadmienić wkońcu, iż nietylko w gimnazjum ale i w szkole powszechnej, a mianowicie w wyższych trzech jej klasach „Przyroda i Technika" może nauczycielowi oddać również wielkie usługi.

# UWAGI DYSKUSYJNE.

## „Jak należy opracowywać plan wychowawczy". (Odpowiedź autora artykułu.) (Nr. 19/1935.)

Bardzo słusznie postąpił p. Dendura, iż nie zastanawiał się długo nad myślami, wysnutemi w moim artykule, lecz starał się wyjść poza zakreślone przeze mnie ramy i naświetlić zagadnienie z innej strony. Podejście p. D. jest bardziej abstrakcyjne i teoretyczne; ja wyszedłem od pracy praktycznej w szkole i na konferencji rejonowej, która zachęciła mnie do ujęcia wspólnego dorobku w jedną całość i podzielenia się nim z szerszem kołem koleżeństwa. Bardzo możliwie, a nawet napewno, dorobek nasz nie jest jeszcze tem, do czego wszyscy dążymy: nie jest najlepszem rozwiązaniem trudnego i jednego z najistotniejszych zagadnień naszej pracy szkolnej. Właściwością wszelkich poczynań wychowawczych jest możność ciągłego ulepszania i doskonalenia bez końca. Doskonale i bez zarzutu możemy wykonywać prostą czynność fizyczną, możemy kogoś zadziwić i olśnić podnoszeniem dużych ciężarów, lecz trudno jest wychowywać kogoś tak, by można było powiedzieć z całą pewnością, iż idziemy po najkrótszej i najbardziej skutecznej drodze. Tem bardziej trudno jest coś pewnego powiedzieć o planie wychowania, który musi jeszcze przejść przez życie i dopiero na podstawie praktyki będziemy mogli wypowiedzieć swoje spostrzeżenia. Naturalnie, że posługując się logiką, znając psychikę naszego wychowanka i szereg innych czynników, możemy do pewnego stopnia ocenić plan wychowawczy, lecz nasza ocena nie będzie dokładna ani też zupełnie słuszna.

Zdając sobie dokładnie sprawę z trudności, jakie nasuwa zagadnienie, oraz czując się odpowiedzialnym za słuszność każdej wysuniętej myśli, starałem się na wszystko patrzeć rzeczowo, objektywnie i bardzo oględnie: dając fakty, rozumowa-

nie, wyniki wspólnego dorobku, a nie oderwane zasady, powstałe naskutek subjektywnego ustosunkowania się do zagadnienia.

To też niesłusznie sądzi m. zd. p. Dendura, twierdząc, iż chcę, by program zazębiał się o materjał wychowania: do takiego wniosku doszliśmy na konferencji rejonowej, poświęconej opracowywaniu planów wychowawczych. Nie widzę zresztą większej różnicy między mojem wyrażeniem „zazębiał się", a powiedzeniem p. kolegi „wypływać", chodziło mi tylko o wyrażenie związku, jaki musi istnieć między wychowaniem a materjałem nauczania. Mówi p. kolega, że „... dzięki spopularyzowaniu tego hasła „wychowywać przez nauczanie" nie poprzestano na tem, co materjał zczasem przyniesie, ale stawia się a priori pewne postulaty wychowawcze, zebrane w program, które muszą być dzięki nauczaniu, w przeciągu pewnego czasu zrealizowane". Ja zaś wyraziłem się w tej kwestji tak: „Podobnie jak pożywienie nie jest zdrowiem, tak materjał nauczania nie jest celem, lecz tylko środkiem w wychowaniu". Nauczanie tak trzeba potraktować, by było wychowawcze, by nauczyło dzieci rzetelnej pracy, rozbudziło zamiłowania, uczyło zaradności i rozwijało cały szereg wartościowych cech.

Jak widać z tego, w zupełności zgadzamy się na tę sprawę a jeden wyraz nie oznacza jeszcze, że myślałem o mniej ścisłym związku. Być może, że wyrażenie p. kolegi jest tu bardziej ścisłe i lepiej ujmuje współzależność. Gdyby p. kolega myślał tu inaczej i wyraz „wypływać" miał oznaczać, że wszystkie zagadnienia wychowawcze są przewidziane w programie nauczania i z tego względu nie należy dopasowywać naszych zamierzeń wychowawczych do działania programu, zaprzeczyłbym i nie zgodziłbym się, gdyż wypłynąć w tem znaczeniu z programu mogą tylko pewne poczynania wychowawcze, inne musimy wziąć z życia i najbliższego otoczenia.

Nie zgadzam się z p. D. co do niektórych wysuniętych przez niego myśli np.: Uważam, że celem wychowania nie tylko jest urobienie dziecka na światłego i rozumnego człowieka (jak twierdzi p. D.), lecz przedewszystkiem na człowieka, któryby miał trwałe zasady etyczne, któryby kochał innych, był zdolny do poświęceń dla państwa i ludzkości, któryby miał mocną wolę i szereg innych wartości wewnętrznych; wykształcenie zaś i rozum daje się tylko jako oręż na trudną walkę o byt i lepsze jutro. Cóż z tego, że ktoś światły i rozumny będzie chciał układać swoje życie po linji samolubstwa i najmniejszego oporu.

Jestem zdania, że plan wychowawczy może układać tylko ten, kto ma go wprowadzać w życie, czyli każdy

nauczyciel dla siebie: teoretycy i władze szkolne mogą podać tylko pewne, najogólniejsze wytyczne, które nigdy nie powinny krępować samodzielności, inicjatywy i twórczości wychowawcy.

Co do zagadnienia, jakie dziedziny wychowania mamy realizować w pewnym określonym czasie, pojętym jako wiek dziecka, popieram myśl, wysnutą na naszej konferencji rejonowej, że psychologja nas naprowadza, iż każdy wiek ma swoje skłonności, które dozwalają pewnym cechom rozwijać się silniej w tym, innym w innym okresie naszego życia. Powinniśmy uwzględnić tę zasadę i umiejętnie wyzyskać budzące się i zanikające zamiłowania, skłonności i instynkty. Trudno będzie budzić w siedmioletniem dziecku świadomą miłość ojczyzny, a niestosowne będzie zwracać dorosłemu uwagę na brudne paznokcie.

Kończąc, stwierdzam, iż w zasadniczej linji zgadzamy się z p. D. co do zagadnienia planów wychowawczych; w szczegółach natomiast: w ujmowaniu kwestyj pomniejszych, elementów składowych podchodzimy nieco odmiennie do spraw wychowania. Nie chcę przekonywać p. D., ani narzucać swoich zapatrywań: chcę tylko wyrazić swoje refleksje po przeczytaniu artykułu dyskusyjnego na temat, opracowany przeze mnie w jednym z poprzednich zeszytów.

Wilejka powiatowa (woj. wileńskie) Witold Rodziewicz.

**„Rodzice uczniów na lekcjach szkolnych".**
**(Nr. 19/1935.)**

Naprawdę trochę się zdziwiłem, że aż tak szczegółowo kolega Choma uzasadniał dodatnią stronę wychowawczą pobytu rodziców na lekcjach szkolnych. A jednak autor postąpił słusznie, bo często rzeczy, nawet bardzo znane i uzasadnione, należy na nowo uzasadniać, aby nie spotkać się z zarzutem, że są to rzeczy fikcyjne, mrzonki nauczyciela bez powagi wychowawczej.

Chcę z Koleżeństwem podzielić się osobistemi w tej materji doświadczeniami. Po raz pierwszy zaprosiłem kilka osób z pośród rodziców na lekcje w szkole w 1926 r., kiedy pracowałem w pow. wilejskim. Sprawa ta zrodziła się samorzutnie na konferencji rodzicielskiej. Wyniki odwiedzin rodzicielskich były imponujące. Od tego czasu stosowałem je stale, oczywiście w miarę potrzeby wychowawczej aż do ukończenia W. K. N. Po ukończeniu, pracując w jednej ze szkół na terenie pow. oszmiańskiego, nadal kontynuowałem odwiedzanie przez rodziców lekcyj szkolnych. W tym czasie rozpocząłem organizowanie aktywnej pracowni fizycznej, którą rodzice intereso-

wali się bardzo*). W związku z tą pracownią, zależało mi bardzo na współpracy rodziców.

W tym czasie, prowadząc jedną z lekcyj geografji o Ameryce, dowiedziałem się od dzieci, że do naszego miasteczka powróciła przed kilkoma miesiącami ze Stanów Zjedn. Am. Płn. rodzina emigranta. Natychmiast przyszła mi do głowy myśl, czyby nie dało się wykorzystać tego reemigranta w nauczaniu geografji. Parę dni ważyłem dane: za i przeciw; nareszcie powziąłem decyzję za. Najpierw porozumiałem się z klasą, czy ona sobie tego życzy. Wyjaśniłem dziatwie, że ja im o wszystkiem mogę opowiadać b. pięknie, ale moje opowiadanie jest oparte na przeczytanych książkach, ponieważ ja sam wszędzie nie byłem, wszystkiego nie widziałem i nie przeżywałem. Natomiast od was dowiedziałem się o powrocie ze St. Zjedn. A. P. p. S., który w tym kraju wiele widział, słyszał i przeżywał. Mógłby on właśnie o tych swoich przeżyciach wam opowiedzieć. Może jego język będzie trochę inny niż nasz, ale to przecież nie szkodzi. Dziatwa zgodziła się chętnie. Nawiązałem wtedy bezpośredni stosunek z tą rodziną (uczniów z tej rodziny w szkole nie było). Okazało się, że ta rodzina jest z inteligencji robotniczej, gdyż ojciec był sztygarem w kopalni. Wobec p. S. sprawę przedstawiłem szczerze, jako obywatelską. Początkowo wymawiał się, nareszcie się zgodził. Następnie ułożyłem z dziećmi plan, czego chcemy się dowiedzieć i w ten plan „wtajemniczyłem prelegenta". Po takiem przygotowaniu gruntu wobec dzieci i wobec prelegenta, o nic się już nie bałem. Wyniki opowiadania były wprost nadzwyczajne. Zarówno dziatwa jak i prelegent byli w stu procentach zadowoleni. Korzystaliśmy z pomocy prelegenta także w kl. V w związku z geografją fizyczną.

Po przeniesieniu mnie do Oszmiany metodę tę stosowałem w dalszym ciągu. Ktoś przyjechał z Szanghaju, więc opowiedział o Chinach, o klimacie gorącym, o przejeździe przez ocean Indyjski itd. Ktoś powrócił z robót polnych sezonowych z Łotwy, opowiedział nam o tym kraju. Kogoś z urzędników z Krakowskiego przeniesiono do Oszmiany, więc opowiedział o górach, Krakowie. Ktoś z miejscowych obywateli w czasie wakacyj wyjeżdżał na Hel, do Zaleszczyk, więc opowiedział o morzu, o „morelach i brzoskwiniach". Ktoś przeprowadza na swoim gruncie meljoracje rolne, więc opowiedział o glebie i drenowaniu na lekcji przyrody martwej. Wszystkich wypadków wyliczyć niesposób.

---

*) Opisałem taką pracownię, ale już z Oszmiany, w „P. S." Nr. 5/1933, w artykule p. t.: „O aktywną pracownię fizyczną".

W powyżej omówionej sprawie należy jednakże poczynić pewne zastrzeżenia: Nie każdy nauczyciel może zaprosić na każdą lekcję każdego ojca. Nauczyciel musi wziąć pod uwagę: 1) aby sam dobrze panował nad materjałem naukowym i metodami nauczania; 2) czasem materjał jest taki, że ani rusz nie można poprowadzić lekcji „dobrze" (w pojęciu rodziców); więc na taką lekcję lepiej nie zapraszać; 3) usposobienie rodziców. Niejedni są z jakichkolwiek powodów nieprzychylni dla nauczyciela, inni nie będą chcieli objektywnie ocenić lekcji, lecz będą niektóre momenty wykorzystywali świadomie na niekorzyść nauczyciela lub szkoły. Takich rodziców lepiej nie zapraszać.

Poza tem nie widzę żadnych podstaw ani prawnych, ani naukowych, ani społeczno-obywatelskich, ani państwowych, któreby uniemożliwiały rodzicom bywanie na lekcjach nauczyciela lub prowadzenia pewnych lekcyj dla urozmaicenia pracy szkolnej. Nowy program na str. XXVIII wyraźnie powiada: „W miejsce szablonowej rutyny, stosowanej z dnia na dzień i zmechanizowanej techniki nauczania, należy dążyć do urozmaicenia postępowania dydaktycznego".

Na zakończenie powiem, iż nie wyobrażam sobie, aby rodzice na lekcjach nie podporządkowali się obowiązującym wymaganiom organizacyjnym. Współpracę rodziców w formie biernej lub czynnej uważam za czynnik bardzo dodatni.

Oszmiana (woj. wileńskie) A. Mamczyc.

**„Czynniki wychowania estetycznego". „Wychowanie estetyczne w szkole powsz." (Nr. 15/1935.)**

Przeżycie estetyczne dziecka nie jest wyłącznym wynikiem spostrzeżeń i pracy intelektualnej, co więcej: analiza rzeczy pięknej osłabia wrażliwość estetyczną. Prąd przeżywań estetycznych zjawia się na tle kontemplacyjnego ujmowania rzeczywistości zewnętrznej i własnej — wewnętrznej. Niekiedy powstają w nas momenty radości lub grozy estetycznej, wynikłe z autorefleksyj. Ogarnianie własnej historji osobistej w pewną całość daje w rezultacie odczucie estetyczne o charakterze egotycznym. To stadjum przeżyć estetycznych osiąga dziecko dopiero w okresie przedpokwitania, między 11 a 15 rokiem życia wzwyż. Estetyczne ujmowanie zjawisk zewnętrznych rodzi się u dziecka w związku z jego globalnem i egocentrycznem spostrzeganiem. Prof. Szuman („Sztuka dziecka") dokładnie tę sprawę rozpatruje. Estetyczne reakcje na podniety zewnętrzne powstają u dziecka poza analizą i drobiazgowem spostrzeganiem. Odczucie piękna zjawisk i rzeczy, poprzednio

analitycznie obserwowanych, jest inne: zabarwione pierwiastkiem intelektualnym. Zachodzi ścisła łączność między przeżyciem estetycznem, a nastrojem. Nastrój jest nieświadomym czynnikiem kontemplacyj estetycznych. O ten warunek podstawowy winno się dbać w toku oddziaływania artystycznego.

Przeżycie estetyczne dziecka nie jest tak zróżniczkowane, jak nasze dojrzałe, gdyż nie poprzedza go opracowanie intelektualne objektu. Estetyzm dziecka jest globalny, niezróżniczkowany, różniczkuje się znacznie później, niż spostrzeganie. Fala dziecięcych przeżyć estetycznych ogarnia w momentach odpowiedniego nastroju różnorodne zjawiska, rzeczy, produkty kulturalne, gesty, zachowania się ruchowe, mimiczne i t. d.; nie każdy z tych objektów musi być piękny w sensie objektywnym, jednak w ujmowaniu dziecięcem zlewa się w całość estetyczną. Brzydota uderza dziecko, gdy jej objawy są nagromadzone. W przeżyciach estetycznych angażuje się cała osobowość dziecka, nie tak, jak u nas. Zachodzi ścisły związek u dziecka między instynktem posiadania, a zmysłem estetycznym. Rzecz piękna jest zarazem przedmiotem chęci posiadania — z dopuszczeniem lub wykluczeniem celów utylitarnych.

K s z t a ł t o w a n i e  p r z e ż y ć  e s t e t y c z n y c h  d z i e c k a winno się oprzeć na jego spontanicznych sądach artystycznych. W sposób subtelny należy różniczkować całościowe ujmowanie estetyczne rzeczywistości. Przedewszystkiem należy ugruntować w dziecku estetyczną orjentację w odniesieniu do jego najbliższego środowiska. Ogarnięcie estetyczne środowiska jest punktem wyjścia w wychowaniu artystycznem dziecka. Widoki przyrody, kontury miasta w oddali, ludowy fresk, wygląd klasy — oto przykłady podstawowych objektów dziecięcych ocen estetycznych. Należy położyć s p e c j a l n y  n a c i s k  n a  w y k r y w a n i e  m o m e n t ó w  b r z y d o t y  w  o t o c z e n i u, gdyż daje to pobudkę do estetycznego organizowania życia.

Różnorodne formy zachowań się, gier teatralnych, ekspresyj śpiewnych, dykcyj i t. p. należą do innej dziedziny objektów ocen estetycznych. Układ motoryczny zachowań się dziecka, klasy może wzbudzać wrażenie piękna, bądź brzydoty. Wychowanie towarzyskie jest ściśle sprzężone z wychowaniem artystycznem. Samorzutne gry teatralne, inscenizacje pojedyńczych sytuacyj są doskonałym materjałem w urabianiu sądu estetycznego u dzieci. W różnych — dość licznych — kierunkach płynie, jak widzimy, kształtowanie estetyczne dzieci. Podstawowym warunkiem powodzenia w tej akcji jest estetyczny wygląd powierzchowności i układ motoryczny zachowań się nauczyciela. Nauczyciel winien promieniować w sensie arty-

stycznym: objawiać silne zainteresowania estetyczne dbać o estetykę w najdrobniejszych sytuacjach życia szkolnego. Te wskazania dają większą gwarancję coraz pełniejszego wytwarzania się atmosfery piękna, niż metody analizowania, angażujące intelekt, osłabiające natomiast wolny prąd przeżyć estetycznych dziecka.

Lublin. Józef Czarnecki.

**„O estetykę książki dziecięcej".** (Nr. 15/1935.)

Zajmę się tu głównie sprawą technicznego dostosowania podręcznika do zainteresowań rozwojowych dziecka. Przedewszystkiem należałoby wprowadzić do klas niższych, a w pewnych wypadkach i do klas wyższych, podręczniki seryjne, zeszytowe, a nie dawać dzieciom książek, obejmujących materjał całoroczny. Na podstawie systematycznych obserwacyj masowych stwierdzam, że dzieci coraz słabiej — z miesiąca na miesiąc — interesują się podręcznikiem, co więcej — u schyłku roku szkolnego nabierają do niego silnego wstrętu.

Należy m. in. podkreślić tu moment organizowania się szkolnych przeżyć destrukcyjnych dziecka w uporczywy kompleks wokół podręcznika. Niejednokrotnie dzieci nieświadomie niszczą znienawidzoną książkę, co da się psychoanalitycznie wyjaśnić. Moje masowe badania wykazały, że obraz zniszczenia podręczników i pomocy naukowych jest zastraszający. Już samo codzienne niemal noszenie książki, nader często w gazecie lub sznurkach, następnie niehigjeniczne przechowywanie jej w domu, powodują jej zniszczenie, a wślad za tem *zanikanie smaku estetycznego u dziecka*. Nawet waga i objętość książek ucznia klasy wyższej są za wielkie i należałoby je zredukować do minimum, gdyż tego wymagają względy wygody dziecka, np. podczas jego podróży do szkoły i ze szkoły. Balast ten odczuwa silnie dziecko wiejskie. Zatem różnorodne motywy przemawiają *za wprowadzeniem do szkoły podręczników seryjnych*, stosowanych kolejno w ciągu roku. Kalkulacja cen i rozprzedaż pozostałyby bez zmian, jedynie szkoła miałaby obowiązek przechowywania zeszytów podręcznikowych, nieużywanych w danym okresie.

Każdy z zeszytów stanowiłby odrębną, m. in. bibljograficzną, całość, przyczem podręczniki seryjne poszczególnych przedmiotów byłyby ściśle skorelowane. Co najważniejsze, wraz z prowadzeniem podręczników seryjnych umożliwiłoby się dziecku w daleko większym, niż obecnie, stopniu twórczość, opartą na materjale, zawartym w danym zeszycie. Należy podkreślić, że dzisiejszy podręcznik szkolny mało się liczy ze wska-

zaniami testów psychologicznych. Mało w nim obserwujemy problemów, postawionych w sposób, zgodny z psychotechniką. Poza tem dałoby się uwzględnić w poszczególnych zeszytach pewne dobrane wycinki z dziedziny sztuki, na co się obecnie mały nacisk kładzie. Plejada artystów winna przemówić bezpośrednio do dzieci w swoistym języku.

Wyżej skonstruowana koncepcja wydawania podręczników dopuszcza także możliwość gruntownego uwzględniania regjonalizmu w pewnych zeszytach. Tak pomyślany podręcznik będzie „obszerny", będzie odpowiadał „potrzebom różnych środowisk, różnych typów uczni i nauczycieli", czego pragnie dr. J. Balicki. Należałoby tylko dopuścić wybitnie uzdolnione dzieci do współudziału w tworzeniu podręcznika. Powinny powstawać specjalne zeszyty - wiązanki głosów dziecięcych.

Lublin. Józef Czarnecki.

**„Praktyczne zaznajomienie się z wagą i odważnikami".** (Nr. 18/1935.)

Na wstępie chcę wykazać niedociągnięcia lekcji w stosunku do programu.

1) Przeglądając program nauczania arytmetyki w kl. III. odnośnie do tematu, spotykamy takie zdanie: „Ważenie i odważanie w kilogramach i dekagramach" (str. 62). Na pierwszy rzut oka wydawać się może, że wszystko jest w porządku. Tak jednak nie jest. Program mówi wyraźnie tylko o kilogramach i dekagramach, autor zaś wprowadza dodatkowo jeszcze gramy, które według programu mają swoje miejsce dopiero w klasie IV. Tak samo w wynikach nauczania arytmetyki w kl. III żąda program praktycznej znajomości litra oraz kilograma i dekagrama, nie wspominając nic o gramach. Wprowadzenie przez autora w klasie III grama jest więc niezgodne z programem.

2) W lekcji swojej wychodzi autor od grama i zdąża poprzez dekagram do kilograma. Autor obrał więc drogę najtrudniejszą, postępując od rzeczy mniej znanej do bardziej znanej. A przecież program arytmetyki wymaga takiego nauczania, aby „zapewniało stopniowanie trudności" (str. 342). Umieszczenie przez program na planie pierwszym kilograma, a na drugim dekagrama nie jest rzeczą przypadku. Program wskazuje w ten sposób, że punktem wyjścia musi być kilogram jako najbliższy dziecku, a dopiero po jego zrozumieniu przez dzieci należy przejść do dekagrama.

3) Ważenie rozpoczyna kol. Steliga ważeniem monet. Czy ważenie monet jest najistotniejszą czynnością z tego działu?

Chyba nie. Przecież waży monety zaledwie garstka ludzi, zatrudnionych w kasach skarbowych i bankach. Nasi kupcy monet gramami także nie ważą — mają do tego specjalne wagi. Gdzież więc jest życiowe nastawienie materjału nauczania, którego domaga się program?

4) Materjał nauczania, jak na jedną lekcję 45 czy 50 min., jest stanowczo za obszerny. I aczkolwiek autor zapewnia, że lekcja została już przeprowadzona — sądzić należałoby, że została ona opracowana raczej dla czasopisma. Inaczej bowiem autor musiałby spostrzec, że materjał, jaki nam podaje, winien być rozłożony na więcej niż jedną lekcję, w przeciwnym razie można mówić o przepracowaniu go „po łebkach".

5) Na wstępie wymienia autor pomoce naukowe. Między in.: pióra, ołówki, piórniki. W lekcji nie widzimy natomiast ich zastosowania. Czy tylko więc poto zostały wymienione, aby przygotowanie lekcji wyglądało efektowniej? Osobiście nie zaliczyłbym nigdy zeszytu, ołówka, pióra, piórnika do pomocy naukowych — natomiast do wyprawki osobistej ucznia, wymaganej programem.

6) Według autora 1 dkg ma dlatego 10 g, bo waga 10-ciu 1-groszówek wynosi 1 dkg (Ilu więc trzeba sztuk 1-groszówek na 1 dkg? Łatwo powiadają, że 10). Ile więc dkg zawiera w sobie g? (10). Z takiem udowodnieniem stosunku g do dkg trudno pogodzić się i autor jest w tej sprawie napewno odosobniony.

7) Lekcję rozpoczyna kol. Steliga takim opisem: „Po ćwiczeniach przedlekcyjnych i modlitwie — rozmówka na temat sprzedaży różnych towarów". Mowa tu widocznie o 10-ciominutowych ćwiczeniach cielesnych, jakie przeprowadza przed rozpoczęciem lekcyj, a na które w myśl programu (str. 349) należy „przeznaczyć 10 minut z pauzy co najmniej 15-minutowej po pierwszej lub drugiej lekcji zależnie od warunków".

Rydzyna (woj. poznańskie) Józef Przewoźny.

*

Wprowadzenie w III klasie pojęcia grama jest nieuzasadnione i niezgodne z programem (str. 62). W tejże klasie obowiązują jedynie kilogram i dekagram. Powinno się, dalej, odzwyczajać dzieci od posługiwania się nazwą „funt" (funty szterlingi, funty niemieckie); nazwy miar w Polsce są ustalone. W jakiejś gazecie czytałem, że osoby, używające nazwy „funt", będą nawet karane (? — Red.).

Próba oceny ciężaru „na oko" jest na początkowych lekcjach zbędna. Najpierw trzeba na kilkunastu przykładach zrozumieć, zauważyć, jakie to ciężkie mogą być przedmioty, a dopiero później można oceniać „na oko" i sprawdzać trafność

swej oceny przy pomocy wagi. Stąd zapewne i program pisze o próbach oceny (długości) „na oko" w ostatnim wierszu, dotyczącym tej klasy. I to mają być tylko próby, a nie prawdziwa ocena „na oko".

Przy ćwiczeniach na ważenie w kg i dkg należałoby uwzględniać wagę opakowania, wagę towaru bez opakowania i z opakowaniem czyli inaczej: tarę, netto i brutto. Nie chodzi tu jednak o konieczność wprowadzenia tych terminów, lecz o to, aby dzieci oswoiły się z takiemi powiedzeniami, jak: waga towaru bez opakowania, z opakowaniem, czy waga opakowania. Wiadomo, że dzieci klas wyższych nie odróżniają należycie tary od brutta czy netta. Dodaję tu, że program nie uwzględnia tych pojęć wogóle, co uważam za poważne niedopatrzenie. Uczący bowiem nie wiedzą, w której klasie wprowadzić te pojęcia (dawniej w III klasie).

Inowrocław (woj. poznańskie) Mikołaj Bubniak.

*

Nowe programy ministerjalne polecają realizowanie zasady koncentracji, a przynajmniej zasady korelacji. Tymczasem w omawianej lekcji brak jest przeprowadzenia tej zasady. Autor lekcji nie podał, w jakim związku stoi ona z materjałem przerabianym, skąd i w jaki sposób wypłynęło zagadnienie poznania wag i odważników.

Właśnie w kl. III jest wdzięczne pole do zastosowania zasady koncentracji czy korelacji. Następnie lekcja ta wysuwała m. zd. momenty sztuczne, nieżyciowe. Aby nie być gołosłownym, przytaczam: ważenie piasku. Kto na wsi waży piasek, zwłaszcza na wadze szalkowej? Albo ważenie monet.

Należało m. zd. pójść od kg, a nie od grama. Dziecko częściej styka się z kg, dkg niż gramem. Ważenie przedmiotów powinno było być punktem wyjścia, a nie stać na końcu jak u autora.

Lekcję tę można było przeprowadzić w formie zabawy w sklep, kupowanie i ważenie przedmiotów, co wpłynęłoby na zainteresowanie dzieci.

Wkońcu jeszcze jedna ogólna uwaga, a raczej prośba pod adresem autorów. Czy Szan. Autorzy lekcyj nie mogliby podawać przeprowadzonych lekcyj w formie protokółu lub w formie reportażu. Forma reportażowa jest zbyt mało stosowana w piśmiennictwie pedagogiczno-metodycznem. Byłyby to żywe przykłady, pulsujące tętnem. A tak są to artykuły, podobne do rozdziałów podręczników metodycznych.

Łódź. Ludwik Koza.

„Rachunkowe działania piśmienne w oddz. III".
(Nr. 18/1935.)

Stopni trudności dla odejmowania piśmiennego trzeba uwzględnić nieco więcej. Uważając, że wyjaśnienia będą tu zbyteczne, podaję tylko typowe takie ćwiczenia z zastosowaniem skali trudności:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 684 | 684 | 684 | 684 | 680 |
| — 231 | — 524 | — 258 | — 298 | — 236 |
| 680 | 600 | 610 | 602 | 1000 |
| — 295 | — 237 | — 236 | — 549 | — 807 |

Wysłowienie w odejmowaniu może być różne. Zasadniczo stosuje się dwojakie, z których jedno omówił zupełnie wyczerpująco kol. R. Drugi sposób wysławiania podaję na przykładzie 437 — 198 = 239; 7 — 8 nie można (odjąć), 17 — 8 = 9; 2 — 9 nie można, 12 — 9 = 3; 3 — 1 = 2. Pierwsze jednak lekcje odejmowania powinny być odnośnie wysławiania jeszcze szczegółowsze. Dzieci mogą stawiać kropki nad odpowiedniemi liczbami, od których zaciągają „pożyczki", i mówić: 7 — 8 nie można odjąć, zamieniam 1 dziesiątkę na jedności itd. W czwartej klasie należałoby już unikać obszernego wysławiania ze względu na ekonomję liczenia. Dzieci jednak muszą wtedy nabyć już pewne przyzwyczajenia, które zmechanizują pracę. 305 — 178 = 127 tak można wówczas liczyć: 15 — 8 = 7; 9 — 7 = 2, 2 — 1 = 1. Ten sposób wysławiania opiera się na liczeniu pamięciowem. Dziecko liczy pamięciowo: 13 — 9 = 4, stąd i przy piśmiennem odejmowaniu zaczyna liczenie „zgóry", jak już wyjaśniłem. Może być jeszcze inny sposób wysławiania. Podręcznik Rusieckiego i Zarzeckiego na III klasę podaje na str. 108 w zadaniu 967—358 taki: 17 bez 8 — zostaje 9 itd. Jest to sposób zasadniczo podobny do tego, który ja podaję, z inowacją jednak „bez". Wydaje mi się on nieco sztuczny. Gdy już jest 17, to nie może być bez 8 i nic nie może zostawać. Wysławianie w czasie wykonywania działań jest bardzo ważne, ale nie najważniejsze. Wiadomo, że dzieci z różnych szkół wysławiają się rozmaicie w czasie np. odejmowania, ale rozumieją, co mówią, i wyniki są dobre. Trudno, tak nauczył je nauczyciel i w innej szkole nowy nauczyciel nie powinien zmieniać opanowanego sposobu wysławiania, chyba, że stoi on w sprzeczności z zasadami nauczania. Ale są i takie dzieci, które wogóle nie chcą mówić przy liczeniu i tylko coś tam sobie mruczą pod nosem. Wyniki jednak ich liczenia są zadowalające.

Na odejmowanie piśmienne należy dawać bardzo wiele ćwiczeń. Jest to działanie trudne i w praktyce dzieci lepiej nieraz mnożą, niż odejmują, jakkolwiek twierdzi się, że mnożenie jest trudniejsze od odejmowania.

Inowrocław (woj. poznańskie) Mikołaj Bubniak.

**„Syntetyczne powtórzenie materjału".** (Nr. 18/1935.)

Lekcja, prowadzona na otwartem powietrzu, ma wiele zalet. Prowadzenie jej jest jednak często utrudnione ze względu na wielką ilość dzieci w jednej klasie (trudność utrzymania karności), porę roku (zima) i dla braku odpowiednich pomocy szkolnych. Z tych to już powodów należy prowadzić część lekcji czysto teoretyczną raczej w klasie, a tylko niezbędną część praktyczną na otwartem powietrzu.

Przy omawianiu boiska do siatkówki możnaby jeszcze wspomnieć krótko o kierunkach boków prostokąta równoległych i prostopadłych, o wierzchołkach (rogach), wreszcie o kątach. Wymiary boiska do siatkówki powinny być dokładne, aby odpowiadały przepisom międzynarodowym*).

Po dokładnem obliczeniu pola boiska porównują dzieci jego wielkość z arem czy hektarem, a także z morgiem. Lecz to porównywanie trzeba ograniczyć do krótkich wypowiedzeń z pominięciem obliczeń na wolnem powietrzu, aby przez to nie zaciemniać ważniejszej części lekcji. Długość rowku naokoło boiska powinna przypominać dzieciom obliczanie obwodu prostokąta (podobnie długość płotu naokoło parceli przypomina obliczanie obwodu).

Nauczyciel nie powinien narzucać dzieciom skali dla wykonania planu boiska. Dzieci same powinny ją sobie dobrać. Mając np. długość boku 18 m, dziecko przyjmuje jednostkę cm (nieraz lepiej mm) i zamienia 18 m na centymetry. Będzie: 1800 cm. Teraz stwierdza, że 1800 cm nie można narysować w zeszycie. Można zato 18 cm czyli 100 razy mniej. Gdy przyjmiemy 18 cm, skala byłaby 1 : 100 (j. = cm). Gdyby jednak taki wymiar wydawał się za duży, dobierzemy skalę 1 : 200 (j = cm) albo 1 cm: 2 m i nasz wymiar w tej skali wyniesie tylko 9 cm. Podobnie dla drogi 5 km dobieram skalę 1 : 100000 (j = cm) albo 1 cm: 1 km, gdyż 5 km = 100000 cm, a ścinając 5 zer, otrzymuję 5 cm, które najłatwiej jest narysować w zeszycie. Dobór skali może być różny. Chodzi jedynie o to, aby rysunek w zeszycie był należytej wielkości.

Inowrocław (woj. poznańskie) Mikołaj Bubniak.

*) Rusiecki i Zarzecki podają wielkość krótszego boku boiska na 30—45 stóp angielskich („Matematyka" V, str. 80).

# „ŚWIAT I ŻYCIE".

Treść zeszytów III tomu.

**ŚWIAT I ŻYCIE. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury; opracowany przy współudziale najwybitniejszych uczonych i specjalistów polskich. Redaktor nacz.: dr. Zygmunt Łempicki, prof. Uniw. Józefa Piłsudskiego w Warszawie.**

**Dotąd ukazały się pierwsze trzy tomy, każdy po 10 zeszytów, oraz pierwsze trzy zeszyty tomu IV. Cena jednego tomu w prenumeracie zł 45,15, za egzemplarz nieoprawny, lub zł 51,15 za egzemplarz w pięknej i trwałej oprawie płóciennej. Cena jednego tomu poza prenumeratą wynosi zł 54,— wzgl. zł 60,—. Administracja: Książnica-Atlas, Lwów, Czarnieckiego 12.**

**Treść zeszytów I tomu oraz czterech pierwszych zeszytów II tomu podaliśmy Szan. Czytelnikom *P. S.* w n-rze 7 i 9 r. 1934, treść zeszytów 5—10 II tomu w zeszycie 5 r. 1935. Poniżej podajemy treść III tomu.**

Trzy pierwsze konstytucje t. zn. amerykańska, francuska i polska są trzema najstarszemi konstytucjami świata w nowożytnem słowa tego znaczeniu. Jest to wielką chlubą Polski, że przodowaliśmy pod tym względem innym narodom i że staliśmy się w ten sposób ważnym czynnikiem postępu politycznego w dziejach świata — w ten sposób charakteryzuje prof. dr. Stanisław Estreicher początki ruchu konstytucyjnego na świecie, podkreślając silnie rolę i znaczenie naszej konstytucji trzeciego maja. Charakterystykę tę znajdujemy w art. „Konstytucja", który zawarty jest w zeszycie pierwszym tomu III zarysu encyklopedycznego „Świat i Życie". Artykuł ten jest pięknym przykładem, w jaki sposób można popularnie a jednak pod względem naukowym bez zarzutu, dokładnie a barwnie, wyczerpująco a zajmująco przedstawić zagadnienie tak trudne i złożone, jak zagadnienie konstytucji wogóle, specjalnie zaś konstytucji polskiej.

Poza artykułem „Konstytucja" pierwszy zeszyt zawiera następujące artykuły ze wszystkich dziedzin wiedzy i życia: (Komunikacja A. Łukaszewicz, Komunizm — dr. Aleksander Hertz, Konfucjanizm — prof. dr. Jan Jaworski, Konserwatorstwo — nacz. konserwator Jerzy Remer, Konserwatyzm — prof. dr. Stanisław Estreicher, Konstytucjonalizm — prof. Dr. Edward Loth, Koń — inż. Stanisław Glas, Kopernik — prof. dr. Eugenjusz Rybka, Kościec — prof. dr. Edward Loth, Kościół — dr. Jakób Sawicki, Krajoznawstwo — Aleksander Piątkowski, Kredyt — Tadeusz Sławiński, Krew — doc. dr. Piotr Słonimski). Prócz tego liczne, pięknie dobrane i starannie wykonane ilustracje.

Zeszyt drugi zawiera między innemi artykuł gen. Edwarda Rydza-Śmigłego o Legjonach. Jest wielką zasługą redakcji „Świata i Życia", iż udało jej się zdobyć współpracę właśnie gen. Edwarda Rydza-Śmigłego, jak mało kto powołanego do mówienia o Legjonach, o ich bohaterstwie, o ich doli i niedoli i to mówienia o tem do szerokiej publiczności i do młodzieży. Artykuł Rydza-Śmigłego, napisany z prawdziwym talentem literackim w niezwykle sugestywny i pobudzający sposób przedstawia najpierw dzieje przygotowywań do czynu zbrojnego, potem historję samych walk legjonowych i wysiłków nad utrwaleniem i umocnieniem honoru żołnierza polskiego. Piękny ten artykuł jest w najlepszem tego słowa znaczeniu wychowawczy — trafić też powinien do najszerszych kół naszego społeczeństwa.

Poza tem zeszyt 2 zawiera następujące artykuły ze wszystkich dziedzin życia i wiedzy pisanych przez wybitnych specjalistów: „Kryształy" — prof. dr. Z. Weyberg, Kwiaty — prof. dr. Władysław Szafer, Las — prof. dr. Bolesław Hryniewiecki i Jan Miklaszewski, Książka — dr.

Jan Muszkowski, „Kultura" i „Kształcenie" — dr. Bogdan Suchodolski, „Kryzys" — min. Ignacy Matuszewski.

Zeszyt trzeci przynosi zrządzeniem nakazu alfabetu obok siebie dwa podstawowe artykuły z zakresu teorji literatury: Liryka — K. W. Zawodzińskiego, Literatura — Prof. dr. Zygmunta Łempickiego. Oba te artykuły są wzorem, jak redakcja „Świata i Życia" rozumie swoje zadanie i w jaki sposób chce swych czytelników wprowadzić w głąb pewnych zagadnień naukowych. I „Liryka" i „Literatura" są artykułami opartemi na oryginalnych studjach i oryginalnych koncepcjach obu autorów: Nie powtarzają one utartych komunałów, które znaleźć można w każdym niemal podręczniku, nie ukrywają przed czytelnikiem trudności związanych z poznaniem dokładnem danego problemu, lecz stopniowo pokazują mu całą misterną sieć zagadnień ukrytych jakby w tak prostych i wszystkich znanych słowach, jak „Liryka" i „Literatura".

Poza działem literackim w niniejszym zeszycie niemniej interesująco przedstawia się dział przyrodniczy. Otwiera go aktualny i ciekawy artykuł p. t. „Leki" pióra dr. Mieczysława Pronera, który daje doskonały wstęp do zorjentowania się w bogactwie leków współczesnych i do zrozumienia, jaką rolę odgrywa ten dział we współczesnej medycynie i we współczesnem życiu gospodarczem. Znakomity artykuł prof. dr. Jana Lewińskiego p. t. „Lód" jest efektownem zakończeniem tego działu przyrodniczego. Oba artykuły są najlepszym dowodem, w jaki sposób osnuć można naokoło najprostszych, wszystkim znanych słów niesłychanie ciekawe opowieści naukowe.

W sam rdzeń współczesnego życia wprowadzają czytelnika takie artykuły, jak „Len" napisany przez S. L.: pokazujący dobitnie, na czem polega funkcja gospodarcza uprawy lnu w Polsce, jak „Lotnictwo" kpt. Janusza Meissnera, świetnie napisany popularny szkic o historji i o stanie współczesnego lotnictwa, jak „Liberalizm" W. St. Rybickiego, śmiało i odważnie przedstawiający dyskusję, jaka toczy się dziś koło tego pojęcia, jak wreszcie art. „Litwa", napisany przez jednego z niewielu Polaków zamieszkujących obecnie w Kownie i znających doskonale Litwę współczesną, a mianowicie przez korespondenta „Gazety Polskiej" w Kownie red. Tadeusza Katelbacha. Niewiele mamy relacyj o tem, co dzieje się poza chińskim murem oddzielającym Litwę od Polski, to też artykuł red. Katelbacha, obrazujący bezstronnie życie i kulturę Litwy współczesnej — wywołać powinien żywe zainteresowanie.

Poza tem w zeszycie niniejszym znajdzie jeszcze czytelnik artykuły takie, jak „Liczba i Cyfra" doc. dr. Ottona Nikodyma, „Logika" prof. dr. K. Ajdukiewicza.

Zeszyt czwarty zawiera następujące artykuły z różnych dziedzin wiedzy: Lud — prof. dr. St. Bystroń, Ludność — W. St. Rybicki, Łacina — J. Parandowski, Łódź podwodna — por. O. Żukowski, Magnetyzm i Magnetyzm Ziemski — prof. St. Kalinowski, Małpy — prof. dr. E. Loth, Psychologja małp człekokształtnych — prof. dr. Dembowski, Mapa — prof. dr. E. Romer, Marynarka — por. O. Żukowski, Matematyka, prof. dr. H. Steinhaus, Materjalizm, prof. dr. Wł. Tatarkiewicz. Liczne, starannie dobrane i pięknie wykonane ilustracje zdobią, jak zwykle, i ten zeszyt.

Zeszyt piąty otwiera artykuł „Materjalizm", napisany przez prof. dr. Władysława Tatarkiewicza. Artykuł ten może być istotnie wzorem, jak należy traktować popularnie trudne zagadnienia filozoficzne: przejrzysty, zwięzły, obrazowy wykład, unikanie zbyt trudnych sformułowań, całe zaś ujęcie materjału nienarzucające się czytelnikowi, nie podsuwające gotowych wniosków, ale zmuszające przedewszystkiem do myślenia — oto co cechuje ten artykuł. W analogiczny sposób ujęty jest też piękny artykuł

„M i s t y k a", napisany przez jednego z najwybitniejszych znawców tego zagadnienia X. prof. dr. Konstantego Michalskiego.

Z dalszych artykułów „M e b l e" i „M i e s z k a n i e" pozostają ze sobą w dość ścisłym i wyraźnym związku. Autorowi artykułu „Meble" arch. Stefanowi Siennickiemu chodziło przedewszystkiem o to, aby pokazać, w jaki sposób powstają i kształtują się nasze meble w zależności od potrzeb i nawyków człowieka, od materjału i techniki, jakie ma on do dyspozycji; w artykule „Mieszkanie" dr. Zofja Niesiołowska - Rothertowa przedstawiła rozwój wnętrza mieszkalnego, tego wnętrza z meblami i sprzętami, nacisk specjalny kładąc przytem przedewszystkiem na mieszkanie współczesne, jego należyte urządzenie, rozmiary itd. W pewnym związku z temi artykułami jest też artykuł znanej historyczki dr. Łucji Charewiczowej p. t. „M i a s t a", w której przedstawione są syntetycznie prawa rządzące rozwojem miast, tych wielkich skupień ludzkości.

Do artykułów o treści gospodarczej należą dwa: „M e l j o r a c j e r o l n e" — inż. R. Gumiński, oraz „M e t a l e" — inż. Stefan Żukowski.

Nauki przyrodnicze reprezentowane są przez następujące artykuły: „M i n e r a l o g j a" — prof. dr. Zygmunt Weyberg, M i ę ś n i e i s t a w y — prof. dr. Edward Loth, „M i m i c y" — prof. dr. Jan Dembowski. Wszystkie te artykuły nic nie mają wspólnego ze zwykłemi suchemi skrótami, które znaleźć można w każdej encyklopedji — są to artykuły pobudzające do samodzielnego myślenia, pełne blasku, pisane pięknym stylem popularyzowania.

Zeszyt s z ó s t y przynosi ciekawy z punktu widzenia współczesnego życia polskiego artykuł „M o s t y" — prof. dr. Stefana Bryły. Artykuł ten jest poprostu wzorem, jak o trudnych fachowych zagadnieniach można pisać w sposób łatwy i przystępny, doskonale wprowadzający nawet nieprzygotowanego czytelnika w dynamikę tego ważnego zagadnienia. Po podobnej linji idzie artykuł „M l e c z a r s t w o" — prof. Zygmunta Moczarskiego, uwzględniający zarówno stronę hodowlaną, jak i gospodarczą tego zagadnienia u nas oraz art. „M o d a" — dr. Anny Chorowiczowej bogata próba syntezy tego skomplikowanego problemu. Nawskroś współczesny jest również art. „M n i e j s z o ś c i n a r o d o w e" — dr. Władysława Zaleskiego, oświetlający ten ogólny problem polityczny przedewszystkiem z polskiego punktu widzenia. Ten prymat współczesności przejawia się też w art. „M u z e u m" — dr. Michała Walickiego, pokazującym drogę rozwoju muzeum, będącego niegdyś rozrywką możnych mecenasów a stanowiącego dziś jeden z najważniejszych instrumentów oświaty pozaszkolnej a nawet szkolnej. Z dalszej treści zwraca uwagę doskonały artykuł „M o r z e" — napisany przez prof. dr. Stanisława Pawłowskiego, (strona geograficzno-geologiczna zagadnienia) i prof. dr. Mieczysława Boguckiego. Przepiękne ilustracje znakomicie uzupełniają te artykuły. Artykuł „M ó z g" — prof. dr. Edwarda Lotha ilustrowany jest również w bardzo ciekawy, pomysłowy i poglądowy sposób. „M r ó w k i" — dr. Jana Noskiewicza dają żywy i zajmujący opis życia i czynności naszej zwykłej mrówki, wreszcie art. „M o r f o l o g j a" — doc. dr. Piotra Słonimskiego jest ważnym przyczynkiem do poznania struktury nauk przyrodniczych wogóle. Osobny dział stanowi wreszcie w zeszycie niniejszym art. „M u r z y n i" — dr. Marji Wróblewskiej, ciekawy przyczynek do poznania kultury tak odmiennej od nas rasy czarnej.

Zeszyt s i ó d m y zawiera, jak zawsze, bardzo rozmaity, pouczający, zajmujący i barwny materjał z najróżniejszych dziedzin wiedzy, opracowany przez wybitnych specjalistów polskich.

Tak więc np. z dziedziny zagadnień czysto naukowo-metodycznych na plan pierwszy wysuwa się w numerze niniejszym art. „N a u k a" — prof. d.. Jana Łukasiewicza, piękny szkic naukowy, jasno i przystępnie traktujący zawiłe i skomplikowane zagadnienia istoty nauki i metody naukowej,

Niemniej ciekawie przedstawia się praca doc. dr. Bronisławy Wójcik-Keuprulian: „Muzyka", rozpoczęta w numerze poprzednim, będąca poprostu wzorem, w jaki sposób tak obszerne i swoiste zagadnienie ująć można w krótkim szkicu, który do tego nic nie ma wspólnego z encyklopedyczną suchością i oschłością. „Myślenie" — prof. dr. Stefana Baleya wprowadza doskonale w to podstawowe zagadnienie psychologiczne. ‚Nerwy" — prof. dr. Edwarda Lotha (bardzo pomysłowo ilustrowane) reprezentują pięknie dział przyrodniczy w niniejszym zeszycie, zaś „Naturalizm" — Kazimierza Czachowskiego jest istotnie piękną syntezą tego wielkiego prądu umysłowego, obejmującego, jak to słusznie wykazuje autor, niemal wszystkie dziedziny życia, sztuki plastyczne, literaturę i naukę.

O zagadnieniach współczesnych traktują następne artykuły: „Naród" publicysty Wojciecha Stpiczyńskiego. Artykuł jego jest żywą i pełną temperamentu próbą nawskroś współczesną syntetycznego ujęcia tego zagadnienia w jego dzisiejszych przejawach. Zagadnieniu czysto politycznemu poświęcony jest również artykuł prof. dr. Witolda Kamienieckiego: „Nadbałtyckie kraje" — wiążący się ściśle z umieszczonym w tomie I „Świata i Życia" artykułem prof. dr. St. Pawłowskiego: „Bałtyk". Zagadnieniom gospodarczo - technicznym poświęcone są dwa artykuły: „Nafta" — inż. W. Grossmana i „Narzędzia i maszyny" — inż. Stefana Żukowskiego. Pożyteczne to i potrzebne artykuły. Czytelnik polski po raz pierwszy bodaj znajduje w języku polskim tak wyczerpujący, a zarazem tak treściwy i pouczający szkic o „Nafcie". Na specjalną uwagę zasługuje w tym artykule przedstawienie gospodarczej strony zagadnienia na płaszczyźnie międzynarodowej z szerokiem uwzględnieniem Polski. Z zagadnieniami czysto życiowemi związany jest też artykuł „Nauczyciel" — prof. dr. Bohdana Nawroczyńskiego, informujący o zawodzie nauczyciela.

Specjalne miejsce zajmują w ostatnim numerze „Świata i Życia" trzy artykuły: „Nazwy i nazwiska" — prof. dr. Kazimierza Nitscha, z którego nagle się okazuje, iż filologja jest żywą zajmującą a nawet zabawną nauką oraz „Niderlandzka sztuka" — dr. Juljusza Starzyńskiego i „Niderlandy" — konsula J. P. Kaczkowskiego.

Zeszyt ósmy otwiera obszerny artykuł „Niemcy". Artykuł ten składa się z trzech części: prof. dr. Stanisław Pawłowski pisze o ziemiach niemieckich z punktu widzenia geograficznego, doc. dr. Józef Feldman daje rzut syntetyczny historji Niemiec, wreszcie prof. dr Zygmunt Łempicki, charakteryzuje kulturę Niemiec współczesnych. W ten sposób czytelnik „Świata i Życia" dostaje całość, wprowadzającą go doskonale w środowisko niemieckie, stanowiącą nietylko źródło pewnych informacyj, lecz cenny klucz do poznania psychiki, charakteru i kultury obcego narodu i do zrozumienia tego, co się dzieje tam obecnie. W ten sposób spełniony został postulat aktualności i jak najszerszego uwzględnienia zagadnień współczesnych, który leży u źródła wszystkich poczynań redakcji „Świata i Życia".

Spełnieniem tego postulatu jest również art. „Obywatel" — napisany przez b. premjera Janusza Jędrzejewicza. Artykuł ten uwzględnia wprawdzie obszernie element historyczny, przedstawiając dzieje rozwoju pojęcia „obywatel", nacisk jednak największy kładzie na ukształtowanie się tego zagadnienia w dzisiejszej rzeczywistości polskiej.

Z dziedziny humanistyki zawiera jeszcze nr. 8 piękny artykuł Heleny Boguszewskiej: „Niewidomi", art. „Niewolnictwo", oraz bardzo ciekawy artykuł „Odkrycia geograficzne" — doc. dr. Bolesława Olszewicza.

Przyroda jest w zeszycie niniejszym reprezentowana niemniej bogato. Art. „Nowotwory" dr. Józefa Steina informuje nietylko o istocie tego zjawiska, ale i o najnowszych teorjach przyrodniczych, naświetlających pochodzenie nowotworów i wskazujących drogi, jakiemi w przyszłości pójdzie

zapewne ich terapja. Znakomity badacz okolic podbiegunowych — A. B. Dobrowolski pisze o „Obłokach", tych hieroglifach przyrody, stanowiących klucz do niejednej tajemnicy przyrody; gorący propagator idei ochrony przyrody prof. dr. Bolesław Hryniewiecki pisze zajmująco o zadaniach i celach „Ochrony przyrody" wogóle, specjalnie zaś w Polsce. Podwójny wreszcie art. „Oddychanie" (dr. Stefan Gartkiewicz: Oddychanie ludzi i zwierząt, prof. dr. Mieczysław Korczewski: Oddychanie roślin), jest swojego rodzaju monografją o oddychaniu, w ciekawy sposób uzupełniającą nasze zwykłe wiadomości z tego zakresu.

Zeszyt dziewiąty daje z zakresu nauk przyrodniczych szereg artykułów niezmiernie aktualnych, nowych, pobudzających, napisanych przez ludzi, którzy sami przyczynili się do rozwoju danej nauki i pchnęli pewien jej dział na nowe tory. Taki jest np. artykuł znakomitego bakterjologa prof. dr. Ludwika Hirszfelda: „Odporność", doskonale informujący o drogach i metodach współczesnej nauki o odporności; taki jest artykuł prof. dr. Jana Dembowskiego: „Odruchy warunkowe", referujący o zdobyczach i niebywale płodnych dla nauki eksperymentach znanego fizjologa rosyjskiego Pawłowa; na takim samym poziomie utrzymane są artykuły prof. dr. Jana Sosnowskiego „Odżywianie" i prof. dr. Mieczysława Korczewskiego „Odżywianie roślin", dr. Bogdana Zawadzkiego „Oko". Żywy i barwny artykuł doc. dr. Bolesława Olszewicza o „Odkryciach i podróżach geograficznych" czyta się jak najciekawszą powieść. Niemałą sztuką jest pisanie barwnie i zajmująco o zagadnieniach takich, jak „Ogrzewanie", a jednak udało się to dr. inż. Bronisławowi Biegeleisenowi. O „Oszczędności" pisze Tadeusz Sławiński, informując nietylko o sposobach oszczędzania, ale przedewszystkiem o tem, jak doniosłą funkcję społeczno-gospodarczą spełnia oszczędność w życiu narodów, co to jest dobra i rozsądna oszczędność, i kiedy oszczędzanie mija się ze swym celem. Dr. inż. Bronisław Biegeleisen w podobnie żywy i zajmujący sposób pisze o „Organizacji", kreśląc historję organizacji naukowej, jej drogi rozwoju i cele, do których zmierza, nie cofając się zresztą także i przed krytyką pewnych wybujałości tej metody. Dr. Zofja Balsigierowa w krótkim, ale bardzo ciekawym artykule przedstawia formy „Opieki społecznej", przeprowadzając subtelną różnicę między istotą filantropji, a opieką społeczną. Por. marynarki Olgierd Zukowski pisze o statkach i „Okrętach", o historji ich powstania i rozwoju, o tych niesłychanych zdobyczach technicznych, które pozwalają ludziom pływać po dalekich morzach w „luksusowych hotelach". — Doc. dr. Bronisława Keuprulian pisze o „Ormianach", o roli, jaką odegrali w historji Polski, o ich odrębności szczepowej i kulturalnej, z którą idzie w parze najsilniejsze umiłowanie polskości i całkowite zamiłowanie kultury polskiej. Wreszcie prof. dr. Zygmunt Łempicki pisze o „Oświeceniu".

Zeszyt dziesiąty, zamykający tom trzeci, zawiera m. in. następujące artykuły:

Prof. M. Pożaryski daje w doskonałym artykule „Oświetlenie" nietylko pouczającą historję oświetlenia wogóle, specjalnie zaś oświetlenia elektrycznego, ale zastanawia się również nad dzisiejszemi problemami oświetlania ulic, dróg, sklepów i miejsc pracy. Wybitny znawca przemysłu papierniczego, inż. H. Karpiński informuje czytelników o dawnej i dzisiejszej produkcji papieru. Dr. M. Proner w barwnym artykule odsłania tajemnice fabrykacji perfum. Niejedna miłośniczka perfum dowie się z zainteresowaniem o plantacjach kwiatów przy fabrykach perfum, o perfumach syntetycznych, no i o tem, że jednym z najważniejszych składników przy produkowaniu tak poetycznych perfum jest wcale niepoetyczny tłuszcz.

Dr. St. Markowski i prof. dr. J. Kołodziejczyk piszą o zwierzęcych i roślinnych pasorzytach, zaś prof. dr. B. Hryniewiecki o „Owocach

i n a s i o n a c h". Na specjalną uwagę zasługuje artykuł dr. Z. Hołub-Pacewiczowej: „P a s t e r s t w o". Artykuł ten pokazuje, jaki ogrom problemów i zagadnień kryje się w tem tak codziennem np. w Tatrach zjawisku, gdzie tak często widzimy na hali stada owiec pod wodzą młodych górali. Doc. dr. S. Przeworski w artykule „P a l e s t y n a" pokazuje dzieje tego dziwnego skrawka ziemi, do którego w ciągu dziejów tyle razy zwracały się oczy całej ludzkości. Historja Palestyny doprowadzona jest w tym artykule aż do czasów najnowszych.

Na specjalną uwagę zasługują w zeszycie niniejszym dwa piękne artykuły prof. dr. St. Estreichera: „P a ń s t w o" i „P a r l a m e n t a r y z m"; artykuły te zawierają dużo informacyj historycznych, doprowadzają jednak zagadnienie aż do czasów najnowszych i podejmują dyskusję z najbardziej aktualnemi w tej dziedzinie problemami. Gorący, pełen entuzjazmu artykuł A. Grzymały - Siedleckiego: „P a t r j o t y z m" wnosi specjalny ciepły ton do całości. Na specjalną wzmiankę zasługuje wreszcie pouczający artykuł prof. dr. S. Baleya: „P a m i ę ć". Liczne, starannie dobrane i piękne ilustracje zdobią, jak zawsze, i ten zeszyt, ostatni tomu III.

Te trzy tomy stanowią już dorobek bardzo poważny i całkowicie pozwalający na zdanie sobie sprawy z tego, c z e m j e s t „Ś w i a t i Ż y c i e" i j a k i e s ą z a s ł u g i t e g o w y d a w n i c t w a. Zgodnie z zapowiedzią redakcji należy jeszcze oczekiwać tomu IV i następnie tomu V, całkowicie odmiennego, niż cztery tomy pierwsze; tom V będzie mianowicie małą encyklopedją ogólną, w której czytelnik znajdzie nie jak w pierwszych czterech tomach wybór szeroko opracowanych monografij, lecz możliwie pełne, krótkie, lecz pouczające wzmianki encyklopedyczne. Sądząc z tego, jak dotychczas wywiązała się redakcja ze swych zamierzeń, można się spodziewać, że zarówno tom czwarty, jak i ów zapowiedziany tom V stać będą na odpowiednim poziomie i że razem złożą się na wydawnictwo naprawdę pierwszorzędne.

Na specjalną uwagę zasługuje strona graficzna „Świata i Życia". Każdy czteroarkuszowy zeszyt opatrzony jest w arkusz pięknych ilustracyj, które razem stanowią pokaźny i interesujący album. Poza tem dużo rysunków kreskowych w tekscie artykułów przyczynia się walnie do zrozumienia ich treści. Wesołe a pouczające opowiadania na okładkach zeszytu znajdują wielu zwolenników wśród czytelników. Całość jest istotnie imponującem świadectwem rzetelnego wysiłku, zasługującego na uznanie i poparcie.

## MYŚLI O WYCHOWANIU.

*Naród to nie jest fizyczne zjawisko wspólnej krwi, to jest zjawisko wspólnej tradycji.* (Str. 39.)

*Ci, którzy mają dar jasnego widzenia oraz energję chcenia i dążenia, którzy jasno widzą idee przewodnie i mają potężną wolę ich realizacji. są twórcami narodów.* (Str. 239.)

*Nie jesteśmy w stanie posunąć się naprzód, dopóki nie wyczujemy, że zabezpieczyliśmy sobie łączność z przeszłością.* (Str. 269.)

**Podał: Kazimierz Nowak.**
**Józefina, pow. błoński.**

**E. Barker: „Charakter narodowy i kształtujące go czynniki".**

# NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

*Jakie organizacje uczniowskie mają największe powodzenie?* (Nr. 4/1935.)

Zależy to przedewszystkiem od następujących czynników:

1) od nauczyciela jako kierownika duchowego organizacji,

2) od nastawienia środowiska społecznego oraz jego tętna życia organizacyjnego (wśród starszych),

3) od poziomu intelektualnego i zainteresowań młodzieży w poszczególnych okresach jej życia,

4) od warunków, w jakich przypadło pracować organizacji uczniowskiej,

5) od ustosunkowania się czynnego wzgl. biernego kierownictwa szkoły oraz całego grona nauczycielskiego,

6) od regulaminu wzgl. statutu organizacji, t. zn. od tego, czego organizacja od ucznia wymaga i co mu wzamian za to gwarantuje, daje.

Ze swej dotychczasowej praktyki wiem, że najpopularniejszemi organizacjami w pierwszych latach nauczania są zastępy „W i l c z k ó w". Są to zastępy harcerskie o programie pracy, przystosowanym do wieku i tempa życia psychicznego oraz kierunku zainteresowań dzieci, w późniejszym okresie odpowiada naogół młodzieży h a r c e r s t w o, program jego musi bezwzględnie odpowiadać również poziomowi umysłowemu oraz zainteresowaniom młodzieży, organizacja musi pozwolić „wyżyć się" uczniowi.

Z dobrym skutkiem prowadziłem przez kilka lat (przez 7 lat) „K o ł a M ł o d z i e ż y P o l s k i e g o C z e r w o n e g o K r z y ż a". Program pracy dostosowałem zawsze do miejscowych warunków i potrzeb, urządzałem wiele wycieczek, pokazów sanitarnych (samarytanka) oraz zająłem młodzież gospodarczo (zbieraniem ziół leczniczych), co przynosiło jej pewne namacalne korzyści. Uczniowie pracowali jednak i bez nich. Jedni dla znaczka, inni dla przyjemności, jeszcze inni, by służyć dobrej sprawie, nieść pomoc bliźnim w czasie pokoju i wojny. Poza tem wszelkie k ó ł k a s p o r t o w e, zakładane przy szkołach, jeżeli prowadzi je specjalista, cieszą się wielkiem wzięciem. Efektywne rozgrywki i wygrane działają wielce zachęcająco na młodzież, budzą ducha inicjatywy, przedsiębiorczości, chęć stałego hartowania się fizycznego (a pośrednio i duchowego) i są przez młodzież spontanicznie lubiane. Podobnie w niektórych miejscowościach (szczególnie w środowiskach wiejskich) młodzież chętnie pracuje w s p ó ł d z i e l n i a c h u c z n i o w s k i c h, bawi się w kupców, buchalterów ,kasjerów itp. Jest to objaw również godny wykorzystania zarówno ze

względów wychowawczych jak i poznawczych. Ostatnio tam, gdzie zostały należycie zorganizowane „K o ł a L. M. i K." wzgl. „L. O. P. P.", gdzie nauczyciel-opiekun urządza stale wycieczki, pokazy, pogadanki, gdzie wyświetla ciekawe przezrocza z tej dziedziny, tam młodzież chętnie się garnie do tych organizacyj.

Reasumując, trzeba stwierdzić, że n i e n a z w a o r g a n i z a c j i, l e c z w y p e ł n i e n i e j e j r a m o d p o w i e d n i e m i f o r m a m i p r a c y, t r e ś c i ą ż y w o t n ą, o d p o w i a d a j ą c ą b u j n e j p s y c h i c e d z i e c k a o d g r y w a j ą t u p i e r w s z o r z ę d n ą r o l ę.

Katowice. Zygmunt Gryń.

*Czy skala ocen w świadectwach nie jest za ciasna?* (Nr. 4/36.)

Odpowiedź na powyższe pytanie daje skala ocen, używana przez nauczycielstwo na „codzień".

Urzędowo, a więc w świadectwach, listach ocen i tam, gdzie się musi, używa się czterech stopni: 1) bardzo dobry, 2) dobry, 3) dostateczny, 4) niedostateczny. Inaczej jednakże wygląda skala ocen w praktyce codziennej. Jest ona tam o wiele szersza. Starczy porozmawiać z nauczycielstwem względnie zajrzeć do listy cenzur, będącej w prywatnem jego posiadaniu, a przekonamy się, że minimum 90% z nich używa oprócz stopni urzędowych — stopni „własnych".

Skala stopni „własnych" obejmuje oprócz obowiązkowych jeszcze pewne ich nasilenia, odcienia, wyrażone przeważnie znakami + i —. W ten sposób liczba ocen urasta w ręku nauczyciela do liczby podwójnej czyli ośmiu. W konsekwencji mamy takie stopnie: 1) bardzo dobry, 2) + dobry, 3) dobry, 4) — dobry, 5) + dostateczny, 6) dostateczny, 7) — dostateczny, 8) niedostateczny.

Cóż złożyło się na powstanie drugiej — szerszej skali ocen? Nauczyciel chce być sprawiedliwy, chce subtelnie posegregować wiadomości poszczególnych uczniów, chce dać uczniowi stopień taki, na jaki rzeczywiście zasłużył — a co jest możliwe tylko wtedy, jeżeli skala operuje takiemi stopniami, które p o z w a l a j ą n a j a k n a j s u b t e l n i e j s z e z i n d y w i d u a l i z o w a n i e u c z n i a i j e g o p r a c y i w y s i ł k ó w — inaczej mówiąc, jeżeli skala ocen posiada tych wyrażeń dostateczną ilość.

Biorąc powyższe pod uwagę, stwierdzić należy, że d o t y c h c z a s o w a l i c z b a o c e n j e s t s t a n o w c z o z a s z c z u p ł a. Ze swej strony uważam, że do istniejących już cenzur wprowadzić należałoby przynajmniej jeszcze dwie. Jedną, pośrednią między „dostateczny" a „niedostateczny" —

drugą, która znalazłaby miejsce między „dobry" a „dostateczny".

Ostatecznie skala stopni miałaby następującą redakcję:

1) bardzo dobry, 2) dobry, 3) prawie dobry, 4) dostateczny, 5) słaby, 6) niedostateczny.

(Może który z Kolegów znajdzie na „prawie dobry" i „słaby" lepsze terminy.)

Jeżeli skala ocen, która wyrosła z pobudek praktycznych, jest szersza od urzędowo obowiązującej, to dowód oczywisty, że obecną liczbę ocen należy rozszerzyć. Zależeć to tylko będzie od naszych władz szkolnych, nadarza się bowiem ku temu doskonała okazja. Stoimy przed dokończeniem wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnego, który pociągnie za sobą w najbliższym czasie zmianę różnych blankietów, w tym wypadku zmianę świadectw szkolnych i list ocen. Ze względu na przewidziane zmiany reforma skali ocen odbyłaby się zupełnie „bezboleśnie", nie pociągając za sobą żadnych strat i specjalnych wydatków, a zostałaby chętnie przyjęta przez nauczycielstwo i byłaby krokiem naprzód w realizacji postulatów nowego ustroju szkolnego.

Przy tej okazji chcę poruszyć sprawę stopnia „odpowiedni" zzachowania, który to termin, mojem zdaniem, jest niezgodny z treścią, jaką umieszczamy pod tym stopniem. „Odpowiednie" zachowanie dla rodziców i ogółu społeczeństwa — to zachowanie bez zarzutu, tymczasem szkoła podsuwa pod ten termin większe przestępstwa ucznia (tak nakazuje skala ocen). W takich wypadkach stopień — ocena przestaje być środkiem wychowawczym. Czas więc zmienić termin „odpowiedni" na inny.

Rydzvna (woj. poznańskie) Józef Przewoźny.

*

Epokę, w której żyjemy, można śmiało nazwać epoką indywidualizmu. Gonitwa za oryginalnością i rekordem zaostrza się z każdą chwilą i obejmuje coraz nowe dziedziny życia. Nawet bolszewicka Rosja, która doniedawna tak wielką rolę przypisywała pracy zbiorowej (kolektywnej), zawraca z tej drogi, agitując za t. zw. stachanowszczyzną, co jest niczem innem, jak tylko wynikiem indywidualnym poszczególnych robotników.

Badania i doświadczenia psychologów i fizjologów dają coraz więcej materjału pokazowego, że ludzie różnią się od innych ludzi swoim wyglądem, budową i właściwościami psychicznemi. To samo odnosi się do dzieci. Wątpię, czy w której szkole znajdzie się 2—3 dzieci o podobnych właściwościach

psychicznych i fizycznych. Śmiało można zaryzykować twierdzenie, że każde dziecko szkolne — to osobny świat.

Poza tem nie należy lekceważyć warunków, wśród których dane dziecko żyje i pracuje. Inaczej pracuje dziecko rodziców zamożnych a inaczej dziecko rodziców bezrobotnych; inaczej zapatruje się na znaczenie nauki dziecko lekarza czy nauczyciela, a inaczej dziecko rolnika czy robotnika. Jedne oceniają naukę jako jedną z największych wartości, inne zaś jako coś mało- albo bezwartościowego. Jedne dzieci chcą się uczyć, nie mając po temu odpowiednich warunków (nędza rodziców, brak przyborów, dalekie odległości do szkoły itp.); inne uczą się, nie mając wcale ochoty ani zamiłowania do tej pracy.

Z tego, co podałem, wynika, że chcąc oceniać jakieś dziecko, należy te wszystkie dane wziąć pod uwagę. Na podstawie obowiązujących przepisów mamy tylko cztery stopnie ocen i to trzy pozytywne a tylko jeden negatywny. I tu właśnie należałoby postawić pytanie, umieszczone w tytule. Czy można umieścić tyle indywidualności, ile jest dzieci w danej klasie czy szkole, w ciasne ramki czterech stopni? Czy ta ocena będzie bezwzględnie sprawiedliwa? Nie! stokroć nie! Z czterostopniowym szablonem ocen należy bezwzględnie zerwać! Świadectwa takie, jakie są dzisiaj, nie są sprawiedliwe mimo najlepszej chęci oceniającego, t. j. nauczyciela.

Ocena przedmiotu nie może być wymierzana w oderwaniu od osoby ocenianej. Należy raczej oceniać osobę na tle jej warunków pracy i właściwości psychicznych. Wyobraźmy sobie dwoje dzieci, które mają na świadectwie tę samą ocenę: jedno rozpieszczone, rozkapryszone, leniwe, popychane pracą korepetytorów i ambicją zamożnych rodziców, a drugie gołe, głodne, uczące się na ulicy, albo w wilgotnym kąciku przeludnionej izby, lub goniące za zarobkiem na kawałek chleba, nie posiadające nieraz najniezbędniejszych przyborów szkolnych. Co nam tutaj powie jego stopień „dobry" czy „dostateczny" lub inny? Nic!

Zamiast świadectwa należałoby wprowadzić rodzaj kwestjonarjusza, któryby uwzględniał w sposób jasny i wyraźny charakterystykę danego ucznia i na jej tle stopień pilności i wysiłku danego ucznia - wychowanka.

Tych kilka słów nie rozwiązuje sprawy. Mogą one być podstawą do dyspozycji, którą warto szeroko rozwinąć i to nietylko w tej skromnej rubryce. Sprawa jest naprawdę ważna. Nieodpowiednia skala ocen bywa rok rocznie powodem wielu tragedyj, nieraz nawet samobójstw.

Zapceń (woj. pomorskie) W. Maćków.

Względy życiowe, orjentacja szybsza przemawiałyby za status quo. Dla nauczyciela i wychowawcy oraz dla dobra ucznia przydałyby się jeszcze dwie oceny, a w ostateczności chociażby jedna. Klasyfikowałem już kilkanaście klas na różnym poziomie nauczania i w różnych środowiskach i zawsze natrafiałem na trudności. Stawały przede mną następujące pytania: Jaką notę postawić uczniowi słabemu (nie próżniakowi), by nie czuł się zniechęcony do pracy? (Chodzi głównie o półrocze i okresy). Jaką notę wpisać uczniowi, który nie może mieć bardzo dobrej, ale zasłużył na więcej niż dobrze. Zdarzają się bowiem uczniowie szczególnie uzdolnieni, pracowici, którzy, połączywszy i jedno i drugie, zajmują najlepsze miejsca w klasie. Są natomiast uczniowie mniej zdolni, ale bardzo pracowici, uczniowie zaniedbani z domu. Jak tych za pracę i pilność wynagrodzić? W świadectwie nięma noty z pilności, jak to miało miejsce dawniej, a chociażby i była, też nie wystarczy.

A więc ze względu na podciągnięcie słabszych uczniów do pracy, dla zachęcenia ich powinna istnieć nota pośrednia między „niedostateczną" a „dostateczną". Ze względów, wyłuszczonych powyżej, mogłaby być nota pośrednia między „dobrą" a „bardzo dobrą".

Katowice. Zygmunt Gryń.

*

I tak i nie. Jeśli skala ocen dla nauczyciela jest: „dobra — dostateczna i niedostateczna", to aż się prosi, by i skala ocen na świadectwach była również taka sama. Tak dyktuje logika.

Mojem zdaniem, obecną skalę ocen na świadectwach należałoby uzupełnić jeszcze jedną oceną: pomiędzy „dostateczny" a „niedostateczny". Swego czasu, pod zaborem austrjackim, ówczesne władze szkolne wstawiły ocenę „mierny". Kilkoletnia praktyka wykazała wówczas, że taka ocena była potrzebna, gdyż wiele dzieci z oceną „mierny" w następnych latach nauki wyrównały swe braki i szkołę normalnie ukończyły. Pomniejszyło to i sprawę drugoroczności, która dziś urasta już do poważnego problemu. Stojąc na stanowisku umniejszania % drugoroczności w naszych szkołach do możliwego minimum, myślę, że w tym wypadku należałoby skalę ocen na świadectwach oznaczyć tylko dwoma ocenami: „przeszedł do wyższej klasy" lub „pozostaje w tym samym oddziale" (klasie).

Jabłonów (woj. tarnopolskie) Witold Steliga.

# PRZEGLĄD CZASOPISM.

**Uwaga. W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.**

CHOWANNA. (Katowice, ul. Krasińskiego 3)

Nr. 1 (styczeń 1936). St. Pieńkowski: Dziedziczność i środowisko ze stanowiska lekarskiego. — W. Rowiński: Psychoanaliza z punktu widzenia psychologji i pedagogiki. — J. Metallmann: Osobowość a cywilizacja.

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, ul. Czarnieckiego 12)

Nr. 2—4 (1935) J. Haliczer: Idee geograficzne w pismach marszałka Józefa Piłsudskiego. — St. Pawłowski: Krajobraz geograficzny. — E. Romer: Istota i życie krajobrazu polskiego. — A. Kosiba: Geograficzne warunki, stan i rozwój żeglugi do Grenlandji. — A. Galon: Kilka uwag o metodach badań dyluwjalnych w Polsce. — A. Tokarski: Z paleomorfologji polskich Karpat fliszowych. — B. Leitgeber: Cieśniny bałtyckie a położenie Kopenhagi. — Z. Kajetanowicz: Powódź jako zjawisko przyrodnicze i gospodarcze. — W. Milata: Meteorologiczne przyczyny powodzi w lipcu 1934 r. — M. Klimaszewski: Morfologiczne skutki powodzi w Małopolsce zachodniej w lipcu 1934 r. — A. Zierhoffer: Kilka przykładów działania wód powodziowych w dorzeczu Stryja i Oporu 1927. — M. Woznowski: Skutki powodzi w dolinie Czarnego Czeremosza. — M. Klimaszewski: Przyczynek do poznania morfologicznej działalności roztopów wiosennych.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY. (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr. 3 (marzec 1936). Ks. B .K.: Rekolekcje dla młodzieży starszych klas. — Ks. Z. Kamiński: Pokłosie Zjazdu XX Rekolekcjonistów.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr. 1 (styczeń 1936) J. Menzel: Zagadnienie kształcenia samodzielności w nowych programach. — K. Sobolski: Problem kształcenia nauczycieli w przyszłych liceach pedagogicznych.

OŚWIATA I WYCHOWANIE. (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 1 (styczeń 1936). Przemówienie p. ministra W. R. i O. P. prof. dr. W Świętosławskiego na posiedzeniu Komisji Budżetowej Sejmu w dniu 28 stycznia 1936 r. — M. Falski: Niedobór stanowisk nauczycielskich w publicznem szkolnictwie powszechnem. — W. Miśkiewicz: Wytyczne programowe dla szkół przysposobienia gospodyń wiejskich. — L. Karpowiczowa: Rola filmu w nauczaniu medycyny.

PORADNIK JĘZYKOWY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 5 (styczeń 1936). St. Szober: Dlaczego „Z ą b k i" — pojechałem do „Ząbek", ale „ząbki"... dostaje „z ą b k ó w". — J. Rzewnicki: W. Zakopanym, w Skolim. — M. Abiński: O pisowni wyrazów typu „Marja". — J. Żebrowski: Uwagi o znaczeniu i etymologji wyrazu wszeteczny.

PRACA SZKOLNA. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 5 (styczeń 1936). S. Hessen: Metoda globalna czy globalna nauka czytania. (C. d.) — J. Kulpa: Demokratyzacja społeczeństwa przez szkołę. — A. Gotard: Kilka uwag na temat nauczania gramatyki w szkole powsz. — St. Menzlowa: Jak traktuję zagadnienie czytelnictwa w kl. V. —

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Bracka 8).

Nr. 2 (1 lutego 1936). T. Bornholtz: W sprawie programów i podręczników. — W obronie mężatek w szkolnictwie.

Nr. 3 (18 lutego 1936). T. B. Ogniska metodyczne. — A. Ryniewicz: „Zmory" Zegadłowicza i przedwojenna szkoła w Małopolsce.

PRZESZŁOŚĆ. (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 1 (styczeń 1936). W. Dobrowolska: Bibljoteki czynnikiem oświaty mas. W. Jakóbczyk: Z życia Władysława hr. Platera. — A. Mikiewicz: Aktualizacja w nauczaniu historji.

Nr. 2. (luty 1936). A. Hłasko-Pawlicowa: Finlandja współczesna. — T. Nożyński: Paryż za Ludwika XIV. — A. Mikiewicz: Aktualizacja w nauczaniu historji (II). — P. Żukowski: Lew Tołstoj.

PRZYRODA I TECHNIKA. (Lwów. ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 1 (styczeń 1936). St. Barszczewski: Czy istnieją jeszcze nieznane zwierzęta? — B. Śliżyński: Widzimy atomy życia. — T. Mann: O auksynach czyli ciałach regulujących wzrost roślin. — J. Wąsowicz: Antarktandy. — L. Kędzierski: Postępy telewizji. — J. Duniewski: Pociągi motorowe.

Nr. 2 (luty 1936). M. Sokołowski: Organizacja, przebieg i wyniki polskiej wyprawy wysokogórskiej na Kaukaz w r. 1935. — A. Kosiba: Zagadnienie ochrony przyrody i projekt utworzenia parku narodowego w Grenlandji. — W. Włostowska: Woda ciężka w biochemji i biologji. — St. Krajewski: O najgłębszych wierceniach. — E. Stenz: Techniczne wykorzystanie energji słonecznej.

RUCH PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 5 (styczeń 1936). G. Ichheiser: Wychowanie a problem powodzenia. — A. Karwowski: Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej.

RYSUNKI I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 5 (styczeń 1936). M. Knobloch: Koszykarstwo w szkole powsz. — I. Jaromek: Jak wykonać kosz na kwiaty z wikliny. — K. Hanusz: Wiercenie dużych otworów w szkle płaskiem. — M. Chomac: Jak wykorzystać butelki. — K. Baranowski: Podstawki do serwetek. — St. Koter: Co możemy wykonać z butelek. — Z. Przybyłowski i S. Koter: Ruchoma tabliczka mnożenia. — J. Antoniewiczówna: Zajęcia ogrodnicze dla VII kl. szkoły powsz. — Cz. Kumala: Uproszczone imadło z kowadłem. — St. Fortuna: Sznur-suszarka. — M. Wiąckowa: Śledzie w gospodarstwie domowem.

SZKOŁA. (Warszawa, ul. Chmielna 58).

Nr. 1 (styczeń — luty 1936). S. B. Żulińska: Rozwijanie poczucia obowiązku. — S. Majdański: Arytmetyka, praca dwójkami. — J. Paszenda: Uwagi na marginesie pewnej lekcji języka polskiego.

Nr. 2 (luty 1936). Listy rodziców do dzieci. — K. Guńka: Miasto jako ośrodek pracy w kl. III. — M. Friedländer: Encyklopedja „Świat i życie" w ręku nauczyciela. — Przyczynek do problemu samokształcenia nauczyciela.

TEATR W SZKOLE. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 5 (styczeń 1936). N. Landauowa: Wychowanie plastyczne a teatr w szkole. (Dok.) — J. Ostrowski - Naumoff: Jak komponować tańce?

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 5 (styczeń 1936). Gimnastyka W. F. — J. Kutznerówna: Uwagi o gimnastyce szkolnej w Danji i Szwecji. — D. Rosenberg: O metodzie szkolnej gimnastyki męskiej w Danji. — F. F.: Budujemy sale gimnastyczne i pomieszczenia natryskowe. — M. Krawczyk: Gimnastyka na ławach szkolnych. — Wietrzenie izby szkolnej. — W. Rodziewicz: Codzienne ćwiczenia 10-minutowe w szkole powsz. — K. Koniuszewski: Przykładowe osnowy lekcyjne. (C. D.).

ŻYCIE DZIECKA. (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 1 (styczeń 1936). J. Stawe: Dziecko bezdomne. — H. Gielb: Mali złodziejaszkowie w Studziencu i potem.

ŻYCIE SZKOLNE. (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 1 (styczeń 1936). A. Wrotniak: Wycieczki, ich organizacja i znaczenie w nauczaniu i wychowaniu. — Z. Batorowicz: Dopomaganie uczniom do samowychowania się. (C. d.) — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powsz. — kl. V. (C. d.) — J. Babisiak: O inną organizację nauczycielskich konferencyj.

Niemieckie czasopisma pedagogiczne.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig. Rok XXXVI.

Nr. 9—10 (wrzesień — październik 1935). Dr. R. Lehmann omawia w artykule wstępnym (Die Erziehung bei schriftlosen Völkern) wychowanie u ludów pierwotnych, opierając się na bogatej literaturze, dotyczącej tego zagadnienia. Istnieje głęboka różnica między wychowaniem u narodów cywilizowanych a wychowaniem u ludów pierwotnych, tak co do celów jak sposobów i środków wychowawczych, na co składa się cały szereg przyczyn zasadniczych.

U ludów pierwotnych młoda generacja musi stanąć na wysokości starej, a człowiek cywilizowany stara się piąć coraz wyżej po drabinie kultury. My staramy się do poznanych właściwości psychofizycznych dziecka dostosować praktykę wychowawczą, rozwijamy intelekt i uzdalniamy do korzystania z dobrodziejstw techniki, słowem — chcemy wyspecjalizować wychowanka. Człowiek pierwotny zaś posiada potrzeby bardzo ograniczone i wszystkie swoje siły zużywa na dokładne poznanie przyrody przez bezpośredni udział w życiu ogólnem starszych. Wskutek tego, że tak powiem, „najczystszego nauczania poglądowego" człowiek pierwotny szybko dopasowuje się do grupy i osiąga zupełną samodzielność gospodarczą, a dzieciństwo jego jest o wiele krótsze niż u człowieka cywilizowanego.

Następnie Dr. P. Engel drukuje zakończenie nader ciekawych wyników swoich badań nad postrzeganiem barw i kształtów u młodzieży szkolnej. Badania te potwierdziły wyniki dawnych badaczy, że chłopcy przodują w postrzeganiu kształtów, a dziewczęta - barw. Jednakże badaczowi chodziło o wykrycie stosunku, jaki zachodzi pomiędzy stopniem inteligencji osobnika a jego sposobem reagowania na barwy i kształty. Badacz na podstawie powyższych badań doszedł do wniosków, że 1) przy wyższym stopniu inteligencji istnieje doskonalszy sposób reagowania na kształty, a przy niższym — na barwy, 2) różnica, jaka zachodzi pomiędzy sposobem reagowania na barwy i kształty u tego samego osobnika, jest najmniejsza przy dobrej inteligencji, wzrasta już przy średniej i osiąga swoje maksymum przy inteligencji małej.

W trzecim zkolei artykule Dra H. Graewe'go p. t. „Das Tierzeichnen der Kinder" znajdujemy wnikliwą analizę dziecięcych rysunków zwierząt. Jest to dopiero pierwsza część tych rozważań.

Wreszcie ostatni artykuł prof. Fr. Kreppel'a p. t. „Heinrich Pestalozzis Religion" przynosi rozważania na temat rozwoju idei religijnych ojca nowoczesnej pedagogiki, Pestalozzi'ego. Choć stosunek Pestalozzi'ego do wiary posiada już bardzo bogatą literaturę, to jednakże i ten przyczynek wnosi szereg nowych myśli.

Nr. 11 (listopad 1935). W artykule wstępnym „Erziehung zur Leistung" prof. Fr. Glaeser porusza zagadnienie o znaczeniu psychologicznem, psychotechnicznem i pedagogicznem. Autor analizując pojęcie umiejętności, stara się zgłębić, w jaki sposób uczeń zdobywa je, wzmacnia i spożytkowuje. Teza autora brzmi, że uczeń wtedy tylko wykorzysta swoje umiejętności dobrze, o ile uzbroimy go w silną wolę i wiedzę.

Dr. H. Schröder w artykule p. t. „Der Berufswettkampf als psychologisches Problem" wskazuje na to, że walka o zakłady zawodowe jest proble-

mem psychologicznym i pod tym kątem należy podchodzić do szkolnictwa zawodowego.

Trzeci zkolei artykuł Dr. H. Graewe'go — Das Tierzeichnen der Kinder — jest zakończenem wnikliwej analizy twórczości dziecięcej w dziedzinie rysowania zwierząt. Załączone rysunki dziecięce potwierdzają wywody autora.

Nr. 12 (g r u d z i e ń 1935). Jest to ostatni numer 36 rocznika i zawiera dwa większe artykuły oraz spis rzeczy.

W pierwszym artykule „Das psychologisch-soziologische Gesicht der Berufschule", dr. H. Schröder omawia psychologiczną i socjologiczną strukturę najmłodszego typu szkolnictwa, jakiem są szkoły zawodowe różnego rodzaju tak silnie rozwijające się w naszych czasach. Szkoła zawodowa posiada materjał uczniowski przeważnie ze środowiska robotniczego i rzemieślniczego, gdyż pojęcie pracy fizycznej jako zajęcia banauzyjskiego jeszcze nadal tkwi u nas.

W drugim artykule „Ueber Geschlechtsunterschiede in den Schulfähigkeiten", dr. H. Thyen podaje wyniki, do których doszedł, badając uzdolnienia chłopców i dziewcząt w wieku szkolnym odnośnie do poszczególnych przedmiotów nauczania. I tak stanowczą przewagę nad dziewczętami mają chłopcy w fizyce i chemji, geografji i historji, oraz nieznaczną przewagę w rysunkach, biologji i matematyce, a dziewczęta przewyższają chłopców w religji i w językach nowożytnych.

Nr. 1 (s t y c z e ń 1936). Rok XXXVII. Jakie prawa kierują rozwojem duchowym dziecka — to problem interesujący przedewszystkiem pedagoga, który chce je poznać celem lepszego rozumienia swojego wychowanka. Zagadnienie to porusza prof. Oswald Kroh w artykule „Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung" i drukuje pierwszą część swoich rozważań na ten temat.

W artykule „Die Funktion verschiedengearteter Kinder in der Kindergartengemeinschaft" prof. H. Hetzer i Gertruda Noelle podają wyniki swoich badań nad życiem dzieci w ogródku dziecięcym z punktu widzenia ich różnego usposobienia. Autorzy zbadali całokształt życia dzieci w wieku 2—6 lat, jak zachowanie się dziecka w gromadzie i czego ono od niej oczekuje, stosunek do wychowawczyni i rówieśników i wiele innych zagadnień.

Trzeci zkolei artykuł prof. J. Rombach'a (Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen), jaki znajdujemy w tym numerze, jest pierwszą częścią nader ciekawych wyników jego badań nad syntetycznem nauczaniem czytania, celem wykrycia podstawowych zasad tej metody.

(Pińsk). Konrad Szostak

DIE ERZIEHUNG. Monatsschrift. Rok XI. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig.

Nr. 5. (l u t y 1936 r.). Martin Havenstein drukuje dłuższą rozprawę etyczną — Egoismus und Altruismus — o istocie egoizmu i altruizmu w życiu ludzkiem a w szczególności o roli, jaką odgrywają te czynniki w życiu klasy szkolnej.

Prof. O. Kutzner — Die Struktur der Familie in ihrer Bedeutung für die Erwachsenen — mówiąc o psychologicznej i socjologicznej strukturze rodziny, podkreśla jej znaczenie wychowawcze dla dorosłych członków.

Prof. S. Hessen — Der gegenwärtige Stand des russischen Schulwesens — drukuje zakończenie swego artykułu o współczesnem szkolnictwie w Sowietach.

Dr. O. Brosins — Fröbels Brief an die Frauen — omawia listy Fröbla, pisane do kobiet, w których opowiada dzieje swego życia od najwcześniejszego dzieciństwa aż do roku 1831.

Dr. E. Holler — Neue Schriften über soldatische Erziehung — daje krótki zarys historyczny wychowania wojskowego i analizuje prace współczesne, dotyczące tego zagadnienia. Konrad Szostak (Pińsk)

Nr. 2/3 (luty — marzec 1936 r.). W tym podwójnym numerze znajdujemy dalszy ciąg artykułu prof. O. Kroha — Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung.

Prof. J. Rombach — Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen — drukuje zakończenie swego artykułu z poprzedniego numeru, podając wyniki badań, które przemawiają na korzyść syntetycznej metody nauki czytania i twierdzeń psychologji strukturalnej.

Helmut von Bracken — Verbundenheit und Ordnung im Binnenleben von Zwillingspaaren — pisze na temat życia i związku pomiędzy bliźniętami. Na podstawie bogatej literatury, badań i obserwacyj stwierdza, że „bliźniactwo" posiada ogromne znaczenie dla ogólnego rozwoju bliźniąt.

Poza tem godne uwagi:

Pedagogiczno-psychologiczny Instytut w Lipsku ułożył przy współpracy nauczycieli wszystkich typów szkół wytyczne, służące do oceny uczniów szkół powszechnych przy ich przejściu do szkolnictwa wyższego. Wytyczne te obejmują stan fizyczny ucznia, jego charakter oraz właściwości duchowe i uzdolnienia.

W dniach 1—14 lipca b. r. odbędzie się w Jenie zjazd Niemieckiego Tow. Psychologicznego. Zjazd będzie poświęcony psychologji uczucia i woli; na program złoży się 40 referatów z powyższych dziedzin psychologji. Znamienne jest, że na taką liczbę referatów tylko dwa wygłoszą uczeni zagraniczni, a to: Ch. Spearman z Londynu na temat — Podstawy psychologji charakteru, oraz P. von Schiller z Budapesztu — Żart i komizm. K. Sz. (P.)

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. Miesięcznik LXXXVI rok. Deutsche Verlag für Jugend und Volk in Wien.

Nr. 2. (luty 1936 r). Dr. Oskar Benda — Volkstum und Bildungsideal — omawia zasady wychowania obywatelsko - państwowego na pierwiastkach narodowościowych.

Edward Allexin — Europas vormilitärische Jugendausbildung — przedstawia obecny stan przeszkolenia przedwojskowego młodzieży w powojennych państwach europejskich.

Dr. L. Lang — Schulbesuche in Landschulen und Stadtschulen als Mittel der schulpraktischen Arbeit und des Pädagogikstudiums in der neuen Lehrerbildung — zaznajamia nas ze szkoleniem kandydatów na nauczycieli w Austrji przez praktykę w wiejskich i miejskich szkołach powszechnych.

A. Hympan — Erdkunde im neuen Lehrplan für Hauptschulen — omawia stanowisko nauki o ziemi w programach austrjackich.

F. Koschabek — Eine Stunde Arbeitsunterricht in Naturlehre — daje wzór lekcji przyrody.

Dr. H. Kolar — Ein Stück Holz — drukuje pod powyższym tytułem ciekawy przyczynek do wychowania gospodarczego młodzieży.

Greta Wiesinger — Wie erziehen wir unsere Schüler zu rechten Österreichern? — podaje, jak nauczycielstwo austrjackie pracuje nad wychowaniem pełnowartościowych obywateli Austrji.

Artykuły z dziedziny robót ręcznych w szkole: R. Rothe — Die Gestaltungs- und Darstellungsgebiete des Papierschnittes; A. Koller — Baum im Rauhreif; H. Pint — Die Herstellung einer Kartei für die Schülerbücherei im Handarbeitsunterrichte; J. Pichler — Ein Werktisch für Kleisterarbeiten, Materialaufbewahrung und Papierveredlungsverfahren.

Prof. K. Bagar — Die Entdeckung des Halbtons, aber nicht mit dem Auge! — podaje ciekawą metodę nauczania o gamie i półtonach.

Prof. H. Hummer — Skikurse für Mittelschüler im Hochgebirge.

Poza tem bogaty przegląd czasopism i pism pedagogicznych. K. Sz. (P.)

---

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.